

CALEIDO SCÓPIOS KALÉIDO SCOPES

por entre
imagens,
gêneros,
educações
e histórias

au croisement
entre images,
genres,
éducations
et histoires



Organizadores:

Alberto da Silva
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
Fabrícia Teixeira Borges
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto



CALEIDO KALÉIDO
SCÓPIOS SCOPES

por entre au croisement
imagens, entre images,
gêneros, genres,
educações éducações
e histórias et histoires

CALEIDO KALÉIDO SCÓPIOS SCOPES

por entre
imagens,
gêneros,
educações
e histórias

au croisement
entre images,
genres,
éducations
et histoires

Unit
UNIVERSIDADE TIRADENTES


Editora
UFPE

CRIMIC



Recife | 2015

Organizadores:

Alberto da Silva
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
Fabrícia Teixeira Borges
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques

Diretor da Editora: Prof. Lourival Holanda

Editora associada à



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Comissão Editorial

Presidente: Prof. Lourival Holanda

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alexsandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Sílvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Rogério Luiz Covaleski e Sílvia Helena Lima Schwamborn

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

C148 Caleidoscópios : por entre imagens, gêneros, educações e histórias = Kaléidoscopes
: au croisement entre images, genres, éducatons et histoires / organizadores :
Alberto da Silva... [et al.]. – Recife : Editora UFPE ; [França] : Paris-Sorbonne
University, 2015.

Textos em português e francês.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0660-1 (online)

1. Imagem (Filosofia). 2. Identidade de gênero. 3. Educação. 4. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento I. Silva, Alberto da (Org.).

153.32 CDD (23.ed.)

UFPE (BC2015-102)

Todos os direitos reservados à



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea

Recife, PE | CEP: 50.740-530

Fone: (0xx81) 2126.8397 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br

APRESENTAÇÃO

Pensar em um caleidoscópio nos permite visualizar diversas possibilidades, dimensões, prismas, sentimentos, emoções, percepções. Neste sentido, é impossível não perceber o ser humano em suas diversas possibilidades, formações, intenções, formas de ver, ler e entender o contexto que o cerca.

Assim, é possível pensar no livro **Caleidoscópios: por entre Imagens, Gêneros, Educações e Histórias** como uma compilação não somente de textos, mas de autores, de indivíduos dotados da capacidade singular de escrever, de colocar no papel suas percepções de maneira clara e precisa, em uma tentativa de nos fazer ver o que eles viram e traduziram em palavras, em texto, suas percepções.

Comparo o resultado das pesquisas aqui apresentadas ao trabalho de costurar uma colcha em *patchwork*. É preciso ter calma, tranquilidade e serenidade para, primeiramente, reunir os retalhos que farão parte de uma peça maior. Mas não é só isso, pois a sensibilidade de selecionar diferentes padrões de imagens, percebendo o que a junção delas precisará demonstrar visualmente como simetria de cores, imagens, formas, requer uma habilidade especial. No entanto, ao serem costuradas pacientemente umas às outras fazem surgir uma imensa gama de possibilidades em uma beleza estética impressionante e de tirar o fôlego, especialmente por, no início do processo, não ser possível imaginar um resultado tão significativo.

Assim foi o trabalho dos organizadores **Alberto da Silva, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Fabrícia Teixeira Borges e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto** que com a sensibilidade, competência e profissionalismo necessários fizeram a seleção dos textos que aqui estão reunidos. Eles selecionaram e organizaram em uma sequência que, a princípio, seria somente lógica se não fosse também intelectualmente compatível formando imagens/textos que se complementam em suas temáticas.

Jeová Silva Santana, sobre a importância da literatura para o debate a respeito da questão racial na sociedade brasileira, dentro e fora da instituição educativa, afirma categoricamente que a questão racial ainda se constitui em um impedimento para que a socialização e progresso sejam atingidos de maneira plena. Em **Para Além do Quadro-Negro: a Literatura e a Questão da Cor na Memória Escolar** são utilizados trechos da literatura memorialística do fim do século XIX e do século XX.

É possível pensar, junto como o autor, que o processo de formação do ser humano pode ser entendido como uma obra lenta de construção do homem pelo homem. Assim, os acontecimentos, por mais absurdos ou sem importância que possam parecer, quando tomados de forma isolada, mudam seu grau de significância ao serem articulados a outros que constituem este processo e que se configuram em mudanças nas estruturas de controle das pessoas nas sociedades em que vivem. É desta maneira que se insere a importância deste texto, chamando atenção dos leitores para as representações sobre a escola e as questões referentes ao enraizamento cultural e histórico dos preconceitos.

A importância da arte fílmica para a formação do/a aluno/a, particularmente do ensino superior, é defendida pelas pesquisadoras Eliana Sampaio Romão e Simone Lucena no texto sob o título **Arte Fílmica e Práticas de Formação Inicial de Professores**. Sob a alegação de que a tela branca e iluminada não corre o risco de maneira alguma de ser neutra, as autoras defendem que as imagens fílmicas através dos efeitos visuais, sonoros e dos diálogos produzidos mexem com as lembranças da plateia, trazendo à tona emoções, sensações, memórias. Assim, levar um filme para a sala de aula é possibilitar discussões sobre a existência humana, provocando o estranhamento necessário para se pensar o ser humano.

Assim sendo, por exemplo, a origem familiar, a formação educacional, a atuação profissional e política, as pessoas que de alguma maneira influenciaram na construção da personalidade, os ideais e as realizações de um indivíduo se constituem em temas significativos a serem abordados em sala de aula através de um filme que foi cuidadosamente selecionado e pensado para aquele momento de formação.

Imagens, Memórias e Educações no Filme *Sete Vidas Eu Tivesse* é o título do capítulo apresentado por Laura Ramos Estrela e Giovana Scareli. As pesquisadoras apresentam o documentário *Sete vidas eu tivesse* (2006), de José Maurício de Oliveira, como principal fonte de investigação para obter informações sobre o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, construído em 1962, na cidade de São Paulo/SP, Brasil. Elas analisam o filme a partir das memórias dos egressos da instituição e nos trazem imagens, também em preto e branco, bem como fatos que sobreviveram na memória dos que ali conviveram, afirmando que o ensino ministrado no ginásio cumpriu seus objetivos.

Este texto nos chama atenção para o fato de que, apesar das pessoas passarem umas pelas outras como estranhos aparentemente desvinculados ou como estudantes de uma mesma instituição escolar, estão, de alguma forma, ligados, seja por laços de trabalho e propriedade, instintos e sensações, emoções, pois os tipos mais díspares de funções dos indivíduos fazem que se tornem dependentes uns dos outros. Nesta rede as ligações, óbvias ou não, articulam-se entre si e constroem o caráter do indivíduo.

Perceber como a narrativa foi modernizada no conto de fadas *Malévola*, tendo em vista os efeitos especiais, caracterizações das personagens e figurinos, seja na abordagem das dualidades humanas, a exemplo do bem e do mal, foi o objetivo definido por Alice Angela Thomaz e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto no capítulo intitulado **O Bem e o Mal em *Malévola***. Com a habilidade de quem tem a exata consciência de como “costurar” o objeto de pesquisa ao campo da Educação, as autoras mostram como é possível compreender por que os contos de fadas têm seu lugar nas pesquisas no referido campo. Fala-se não somente no uso destas histórias no ambiente escolar, mas também da Educação como processo de formação vai além dos limites da sala de aula.

Andrea Versuti e Ronaldo Nunes Linhares refletem sobre as possibilidades da narrativa fílmica tendo em vista as maneiras de ensinar e aprender, levando em conta a mediação deste tipo de narrativa aos saberes na educação em **Educação Visual na Narrativa Imagética de *Apocalypse Now***. Demonstram uma das variadas maneiras de usar filmes em sala de aula e selecionam, para este fim, o filme *Apocalypse now*. Com maestria, os autores nos conduzem na narrativa até o ponto em que dizem o que efetivamente objetivaram desde o início: que o uso deste tipo de filme contribui para solidificar a educação também como processo de mestiçagem, sendo que do professor é exigida uma postura diferenciada diante da construção da linguagem fílmica, do filme e de sua relação com o conteúdo, sendo esta uma proposta didática para aprender e ensinar.

A partir do título **A Construção do Conhecimento Histórico: o Trabalho com Imagens Cinematográficas como Experiência Intelectual**, as autoras Regina Behar e Cláudia Cristina do Lago Borges relatam a experiência com o documentário *No círculo da memória*, desenvolvido em 2011. O filme de vinte minutos se constitui em uma pesquisa realizada por historiadores em suporte videográfico. Assim, objetivaram discutir de que maneira experiências práticas com pesquisa e constituição de imagens se configuram como reapropriação da capacidade de criar conhecimento novo no processo de formação intelectual dos alunos. Observaram, ao final, que os envolvidos no projeto aprenderam um pouco mais sobre a produção das narrativas imagéticas em suas possibilidades e desafios para o historiador, especialmente quando esse resolve se aventurar para além da escrita, tanto como leitor quanto como produtor de imagens.

Ilka Miglio de Mesquita e Tanize Feijão Monteiro, autoras do capítulo intitulado **Redescobrimos Sentidos e Possibilidades do Trabalho com Imagens no Livro Didático de História**, refletem sobre o espaço que o uso de imagens vem ganhando nos livros didáticos como ilustrações ou como objetos de investigação para aulas e estudos, desde o fim do século XX. Posto isso, elas adotam como objetivo do texto analisar o uso de imagens nos livros didáticos de História no ensino fundamental e suas atividades de ensino, na atualidade; bem como identificar pinturas mais comuns encontradas nos livros didáticos brasileiros descrevendo o período imperial, com foco nos trabalhos de Debret, e explorar possibilidades de, a partir da perspectiva do método indiciário,

trabalhar com imagens em sala de aula. Ao término da “costura” das partes devidamente separadas e organizadas, as pesquisadoras nos permitem visualizar uma imagem muito clara: o trabalho com imagens em sala de aula ainda é incipiente, apesar do avanço refletido na inserção de imagens nos livros didáticos e que um dos possíveis cenários de mudança seria através da formação do professor de História, já que esse tem a possibilidade de transformar uma atividade vaga, a princípio, em uma oportunidade para discussão que pode envolver toda temática de conteúdo.

Com uma visão ampliada sobre a Educação, o autor de **Poesia, Espaço e Aprendizagem: a Cidade e Seu Limiar Poético** nos convida a ver além e discernir o que se pode ensinar a respeito de poética e espaços urbanos. Assim, Gustavo de Castro interpreta educação estética, narrativa e experiência urbana e conclui, com uma escrita poética, que a educação estética também é um processo de errância, mas que a poesia chama a atenção para a importância de educação global do indivíduo mediante a arte e a sensibilidade. Neste sentido, o poeta pode construir mundos paralelos, criar canais de conexão com o que o ultrapassa e atravessa, realizando diálogos com o inútil ou mesmo com o sublime, quase sempre dando a eles a mesma importância estética e filosófica.

O olhar singular das pesquisadoras Fabrícia Teixeira Borges e Silviane Barbato nos instiga a percorrer um caminho que nos leva a identificar quais os significados sobre o conceito de **Olhar**, atribuídos por Dama da Noite, uma cartomante, mediado pelas entrevistas de histórias de vida e por fotografias. De fato, as imagens apresentadas se constituem na representação que esta personagem nos leva a ver. **A Construção de Significados nas Narrativas de uma Cartomante: Interpretações de Si Mediadas por Imagens Fotográficas** envolve conhecimentos culturais e atividades sociais diárias na formação dos significados centrais de uma cartomante, em uma construção mediada pela narrativa de história de vida. Assim, o Olhar sobre as imagens analisadas é o resultado das interpretações de **Dama da Noite**, sendo que as entrevistas foram transcritas e analisadas dialogicamente.

“Me vi te Vendo”: **Imagens do Brasil no Cinema** foi o título do capítulo dado por Cláudia Engler Cury e Luzimar Goulart Gouvêa. Os autores descreveram uma experiência relacionada com a prática de dois professores e pretenderam dialogar com imagens produzidas pelo cinema nacional, procurando estabelecer registro crítico de imagens do

Brasil relacionadas com os 500 anos do início da ocupação portuguesa, discutindo questões relativas às nossas variadas identidades culturais, além de desvelar as condições de produção daquelas imagens. Concluiu-se que, sendo as imagens produtos culturais e representantes da nossa memória cultural, formam as nossas sensibilidades, sendo a linguagem do cinema também objeto de cultura.

As origens dessas imagens em seus aspectos culturais indicam os rumos que a História seguiu, assim, os modelos não eram simplesmente copiados, mas claramente foram utilizados como inspiração ou, porque não dizer, do diálogo por elas travado rumo à elaboração dos produtos culturais que seriam sedimentados como nossa memória cultural.

A imagem da mulher morta é objeto de exatúrio poético, demonstrando, desta maneira, desejo de romper com a ordem heteronormativa. Inspirado no quadro do pintor francês Paul Delaroche, “Impressões dum quadro de Delaroche”, o poeta António Nobre redige o soneto “Santa Iria”. Tendo predileção pelo tema da mulher morta o autor denota em seus poemas que tenta fugir da heterossexualidade enquanto norma. Esse é o tema pesquisado e neste livro publicado sob o título **António Nobre “À Vista de um Quadro de Delaroche”** por Fernando Curopos.

Morir de Pie: de Che Irina, a História de um Trans Incomparável dado a ver por Véronique Pugibet analisa o documentário mexicano *Morir de pie* (2011) de J. Correa que por sua vez perpassa os aspectos que envolvem o gênero. Che e Irina são as personagens assumidas e que revelam um percurso a procura de uma identidade sexual.

Nelly Quemener escreveu o texto **“Minha Querida, é Preciso Revelar Sua Feminilidade!”: o Gênero em Negociação nas Emissões de “Relooking” na França**, analisando os modelos que regem as normas de feminilidade e masculinidade apresentados nos programas de relooking *Nouveau Look pour une Nouvelle Vie* e *Belle toute Nue*, exibidos no canal francês M6, no período entre 2004 e 2008, através da divulgação do que seria “bom” e “mal” *look* tanto para mulheres quanto para homens. A autora nos leva a conjecturar sobre os efeitos desse programa no reforço de modelos de comportamento no que diz respeito, por exemplo, ao desejo de encontrar o príncipe encantado e a conseqüente valorização do casamento, além da primazia do desejo masculino, estabelecendo estereótipos relacionados com gênero.

As telenovelas brasileiras foram objeto de pesquisa de Livia de Melo Barros e Cristiane de Magalhães Porto, mais especificamente em **A Produção Imagética dos Negros nas Telenovelas Brasileiras**. As autoras nos fazem adentrar no mundo das telenovelas a fim de analisar os significados da construção imagética do negro em uma tentativa de entender os impactos desta projeção imagética na sociedade. Na verdade, racismo, mídia, cultura e a imagem do negro nos meios midiáticos são por elas analisados teoricamente de maneira que o leitor, como aquele que é levado pelo vendedor a selecionar e comprar a peça de *patchwork* que, na verdade, mais agrada visualmente ao que vende, é envolvido no pensamento delas que, com uma narrativa clara e precisa, ajudam-nos a compreender o tema do racismo e sua propagação na sociedade brasileira, sendo a mídia posta como um ator social que solidifica a ideia de branqueamento e discriminação social de afrodescendentes.

Evelyne Coutel nos faz um convite a adentrar o mundo de *Hollywood* através de **As Estrelas Hollywoodianas dos Anos 30 como Elemento-Chave de uma “Cinéfila Popular”: um Olhar Sobre as Cartas das Leitoras da Revista Cinelandia**. Privilegiando as cartas das leitoras da revista *Cinelandia* (1927-1936), o estudo da pesquisadora se propõe a analisar a cinefilia popular levando em consideração a influência que as estrelas femininas tinham sobre as leitoras, especialmente as hispânicas. Neste sentido, Greta Garbo foi a atriz selecionada devido à sua imagem carismática, pois foi muito famosa nos anos 30 do século XX.

O rosto, mais que qualquer outra parte do corpo, é a vitrine da pessoa e o fato de sermos reconhecíveis mostra, claramente, que somos distintos uns dos outros. Além disso, somente por conviver com outras pessoas é que é possível perceber-se como indivíduo diferente dos demais. Ou seja, um indivíduo pode ser semelhante a outro, no entanto, permanece distinto de todos os outros seres humanos que viveram ou que ainda vivem. Sua singularidade, no caso de Greta Garbo, pode ser rememorada sempre que sua imagem chegar aos olhos de um determinado observador, ou, neste caso, de observadoras/leitoras e, ao mesmo tempo, escritoras das cartas analisadas neste texto.

Leila Diniz: as Imagens e Representações de Gênero da Mídia Brasileira dos Anos da Ditadura nos remete a uma personagem brasileira que se tornou singular no final dos anos 60. Assim, Alberto da Silva afirma que Leila Diniz construiu uma imagem, através da mídia, de uma mulher liberal, hedonista e, além disso, senhora do seu corpo

e da sua sexualidade; e se propõe a analisar as representações de uma feminilidade antinômica do que se pensava ser um modelo do feminino nos anos 60.

É preciso, então, deixar de conceber o indivíduo, e consequentemente nós mesmos, como um “eu” destituído de um “nós”. Apesar da liberdade individual de movimento, existe uma ordem oculta que não é diretamente perceptível aos nossos sentidos, pois cada pessoa pertence a determinado lugar, tem uma profissão específica a qual lhe confere uma renda e, aonde quer que ela vá, estará estampada em sua imagem, não lhe sendo possível mudar de função ao seu bel prazer. Por conta disso, é esperado dessa pessoa um determinado tipo de comportamento, usar determinado tipo de roupa, por exemplo. Portanto, quando um indivíduo, no caso Leila Diniz, foge desse modelo do que se é esperado, abre-se a possibilidade da exceção, pois a imagem de mulher casta destinada ao casamento é rechaçada pelo comportamento desta vedete que eternizou sua imagem midiática que revolucionou e escandalizou a sociedade da época.

Apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a propaganda de guerra veiculada por meio de cartazes nos Estados Unidos e no Brasil, durante a II Guerra Mundial, foi o objetivo proposto por Alexandre Busko Valim em uma tentativa de compreender os motivos que levaram os Estados Unidos e o Brasil a incentivar competições a fim de escolher os melhores cartazes que representassem a guerra. ***Fazendo Cartaz com o Cartaz Alheio: Propaganda e Política nas Relações entre Brasil e Estados Unidos Durante a II Guerra Mundial*** demonstra que havia uma significativa influência da Alemanha e da Itália sobre a organização da propaganda no Brasil e, consequentemente, sobre os cartazes. O autor nos leva a ver de que forma a propaganda de guerra contribuiu para que houvesse uma transformação da estrutura da sociedade, mudando os padrões de comportamento contínua e simultaneamente em uma relação de interdependência entre sujeitos, instituições sociais e até mesmo países. O fato é que as tendências políticas, materiais e socioeconômicas se tornaram hegemônicas após a II Guerra Mundial, havendo um impacto significativo no que diz respeito ao *design*, técnica e percepção artística e propagandística durante o Estado Novo, indo, portanto, além da estética, influenciando as vidas dos brasileiros e dos americanos.

O fato é que os indivíduos têm uma singularidade própria, mas estão ligados uns aos outros por laços de diversos tipos, formando grupos específicos. Esses grupos, muitas vezes, mudam lentamente, ou seja, eles podem ser formados por indivíduos de diferentes gerações fazendo com que haja uma impressão de que eles existem sem os indivíduos que o compõem. Ou seja, individualmente ligam-se em uma pluralidade que se reflete na forma como ele é compreendido e também na maneira como as pessoas que o formam entendem a si mesmas, assim, não é possível pensar no indivíduo como um “eu” destituído de um “nós”.

Para compreender a ligação entre os indivíduos e a sociedade é preciso começar a pensá-la em termos de relações e funções, tendo claro que o “cimento” que une as pessoas à sociedade é a propensão fundamental de suas naturezas, o que elas têm em comum mediante suas relações passadas, presentes ou futuras. Consequentemente, o trabalho de avaliação, seleção, organização realizado por **Alberto da Silva, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Fabrícia Teixeira Borges e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto**, nesta coletânea, comprova que existe uma espécie de “cimento” que une indivíduos singulares: autores, professores, alunos, artistas de cinema, poetas, leitoras de cartas e tantos outros que aqui, de forma direta ou indireta, estão envolvidos e fazem parte deste livro.

Nesta perspectiva é que reside a compreensão de que tanto o indivíduo quanto o grupo em que se insere existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições em um espaço de relações, eles procuram a singularidade dos seus atos e acabam por se destacar de alguma forma. Assim, **Alberto da Silva** (França), **Alexandre Busko Valim** (Brasil), **Alice Angela Thomaz** (Brasil), **Andrea Cristina Versuti** (Brasil), **Cláudia Engler Cury** (Brasil), **Cláudia Cristina do Lago Borges** (Brasil), **Cristiane de Magalhães Porto** (Brasil), **Eliana Sampaio Romão** (Brasil), **Evelyne Coutel** (França), **Fabrícia Teixeira Borges** (Brasil), **Fernando Curopos** (França), **Giovana Scareli** (Brasil), **Gustavo de Castro** (Brasil), **Ilka Miglio de Mesquita** (Brasil), **Jeová Silva Santana** (Brasil), **Laura Ramos Estrela** (Brasil), **Lívia de Melo Barros** (Brasil), **Luzimar Goulart Gouvêa** (Brasil), **Nelly Quemener** (França), **Raylane Andreza Dias Navarro Barreto** (Brasil), **Regina Behar** (Brasil), **Ronaldo Nunes Linhares** (Brasil), **Silviane Bonaccorsi Barbato** (Brasil), **Simone Lucena** (Brasil), **Tanize Feijão Monteiro**

(Brasil) e **Véronique Pugibet** (França) trazem um nome próprio, um modo singular de nominação e conferem uma identidade social duradoura, garantindo suas identidades nos campos onde intervêm como agentes, convidando-nos a conhecer muito mais do que se possa imaginar. Portanto, abram espaço para a imaginação e boa leitura!

Simone Silveira Amorim

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Tiradentes

PRÉSENTATION

Dans un kaléidoscope apparaissent différentes possibilités, dimensions, prismes, sentiments, émotions, perceptions. De la même manière, il est impossible d'appréhender l'être humain autrement qu'à travers ses multiples possibilités, cultures, intentions, manières de voir, lire et comprendre le contexte qui l'entoure.

Le livre *Kaléidoscopes: entre images, genres, éducation et histoires* peut être compris comme un ensemble non seulement de textes mais aussi d'auteurs qui sont autant d'écrivains singuliers dans leur manière de transcrire par des mots, clairs et précis, leurs perceptions, qu'ils tentent ainsi de partager.

Je compare le résultat des recherches présentées ici à la composition d'un patchwork. Il faut, dans un premier temps, réunir, dans le calme et la sérénité, les éléments qui feront partie ensuite d'une composition plus vaste. Mais le travail ne se limite pas à cela, car il faut aussi détenir une habileté et une sensibilité particulières pour choisir différents types d'images en tenant compte que leur rassemblement doit visiblement produire des symétries de couleurs, d'images et de formes. Cependant, ce travail patient de composition ouvre une immense gamme de possibilités esthétiques qui nous surprennent, d'autant qu'au début du processus, un tel résultat était inimaginable.

Le travail des coordinateurs de ce livre est très proche d'un tel résultat. **Alberto da Silva, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas,**

Fabrcia Teixeira Borges et **Raylane Andreza Dias Navarro Barreto** ont sélectionné les textes réunis ici, avec sensibilité, compétence et professionnalisme. Des textes/images qui se complètent dans leurs thématiques.

Parlant de l'importance de la littérature dans le débat sur la question raciale dans la société brésilienne, au sein et en dehors des institutions scolaires, Jeová Silva Santana affirme avec force que la question raciale s'est manifestée par le développement d'obstacles à une pleine intégration sociale et à une large diffusion du progrès.

Au-delà du tableau noir : la littérature et la question de la couleur (de peau) dans la mémoire scolaire recourt à des extraits de la littérature biographique de la fin du XIX^{ème} siècle au XX^{ème} siècle. A l'instar de l'auteur, on peut penser que la formation de l'être humain peut être comprise comme une lente construction de l'homme par l'homme. Les événements pris isolément peuvent sembler absurdes ou sans importance ; mais si on les articule entre eux, apparaissent des changements dans les structures de contrôle au sein des sociétés où ils surviennent. C'est le processus que met en lumière ce texte, qui s'attarde en particulier sur les représentations de l'école et des questions relatives à l'enracinement culturel et historique des préjugés.

Dans **Art cinématographique et méthodologies dans la formation initiale des professeurs** Eliana Sampaio Romão et Simone Lucena défendent l'importance de l'art filmique pour la formation des étudiant-e-s, en particulier dans l'enseignement universitaire. En se basant sur le constat que l'écran de cinéma ne peut en aucune manière être neutre, les auteures soutiennent qu'à travers les effets visuels, sonores et les dialogues, les images filmiques réveillent les souvenirs des spectateurs et font émerger des émotions, des sensations et des souvenirs. Dans ce sens, travailler en cours à partir de films permet d'ouvrir des débats en créant le recul nécessaire pour penser l'être humain.

Ainsi, l'utilisation d'un film sélectionné avec attention et adapté au contenu étudié permet de travailler des thèmes importants comme l'origine familiale, l'éducation, le parcours professionnel et politique, les personnes qui ont d'une manière ou d'une autre marqué la personnalité d'autrui, les idéaux et les réalisations de chaque individu.

Dans le chapitre **Images, mémoires et éducations dans le film *Sete vidas eu tivesse*** Laura Ramos Estrela et Giovana Scareli étudient le documentaire *Sete vidas eu tivesse (Si j'avais sept vies)* (2006), de José

Mauricio de Oliveira, qu'elles emploient comme principale source de recherche sur l'école Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, construit en 1962 à São Paulo. Les auteures analysent le film à partir des souvenirs des anciens élèves de cette institution, à travers les images en noir et blanc ; ce faisant, elles affirment que l'enseignement dispensé dans cet établissement avait atteint ses objectifs.

Dans le chapitre intitulé **Le bien et le mal dans *Maléfique*** Alice Ângela Thomaz et Raylane Andreza Dias Navarro Barreto cherchent à comprendre comment la narration a été modernisée dans le conte de fées Malévola (Maléfique), en prenant en compte les effets spéciaux, la caractérisation des personnages et des costumes, et en abordant les dualités humaines, comme celle du bien et du mal. Avec l'habileté de celles qui ont une maîtrise précise de comment « tisser » cet objet de recherche avec le domaine de l'éducation, les auteures montrent qu'il est possible de comprendre pour quelles raisons les contes de fées sont un objet pertinent dans ce champ de recherche. Ces histoires sont employées non seulement dans le cadre scolaire, mais dans tout processus éducatif ou de formation, qui ne se limite pas à la salle de classe.

Andrea Versuti et Ronaldo Nunes Linhares réfléchissent aux possibilités de narration filmique comme manière d'enseigner et d'apprendre. Ils prennent en compte la relation entre ce type de narration et les savoirs dans le domaine de l'éducation, dans leur texte **Education visuelle à travers la narration imagétique dans *Apocalypse now!*** Les auteurs choisissent le film *Apocalypse Now* pour démontrer une possibilité parmi d'autres d'utiliser les films en classe. A la fin de ce chapitre, ils nous montrent que l'utilisation de ce type de film contribue à consolider l'éducation comme processus de métissage. Cet outil pédagogique exige en outre du professeur d'articuler différents points de vue, selon qu'il étudie la construction du langage filmique, le film lui-même ou la relation avec son contenu – se construit ainsi une proposition didactique pour apprendre et enseigner.

Regina Behar et Claudia Lago, dans **La construction du savoir historique: le travail sur les images cinématographiques comme expérience intellectuelle** analysent l'expérience menée avec le documentaire *No Círculo da Memória (Dans le processus de la mémoire)*, réalisé en 2011. Ce film d'une vingtaine de minutes fait partie d'une recherche menée par des historiens travaillant sur les supports vidéo. Ils avaient pour objectif de penser de quelle manière les expériences pratiques

de recherche et l'élaboration des images constituent une réappropriation de la capacité de créer de nouvelles connaissances, dans le processus de formation intellectuelle des étudiants. En conclusion de leur travail, les deux chercheuses observent que les personnes participant au projet ont appris davantage sur la production de narrations imagétiques, en particulier du point de vue de leurs possibilités et défis pour l'historien, notamment lorsque ce dernier décide de s'aventurer au-delà de l'écriture, en assumant une position de lecteur ou de producteur d'images.

Dans le texte **La redécouverte du sens et des possibilités du travail à partir des images des manuels d'histoire** Ilka Miglio de Mequita et Tanize Feijão Monteiro analysent la place que l'utilisation de l'image a gagnée au fil du temps dans les livres didactiques, comme illustrations ou comme objets d'étude pédagogiques, depuis la fin du XX^{ème} siècle. D'une part, elles visent à analyser l'utilisation actuelle des images dans les livres didactiques d'histoire, à l'école primaire et au collège; d'autre part, elles montrent comment sélectionner le matériau iconographique le plus couramment rencontré dans ces livres pour décrire la période impériale, en mettant l'accent sur les productions de Debret, puis comment travailler en classe avec un tel matériau. A la fin de cet article, les chercheuses aboutissent à une résultat très précis: le travail avec les images en salle de classe en est encore à ses balbutiements, malgré l'apport des images insérées dans les livres didactiques. Par ailleurs, elles indiquent une possible piste de changement, avec la formation des professeurs d'histoire, en leur donnant la possibilité de transformer cette activité en une opportunité de débat sur les thématiques proposées dans les cours.

En partant d'un vaste panorama sur l'éducation, l'auteur de **Poésie, espace et apprentissage – La ville et son seuil poétique** nous invite à ouvrir notre regard et à identifier ce qui peut être enseigné sur la relation entre poétique et espaces urbains. Dans ce chapitre, Gustavo de Castro réfléchit sur l'éducation esthétique, la narration et l'expérience urbaine, et finit par conclure, dans un registre poétique, que l'éducation esthétique est également un processus d'errance. Il souligne que la poésie révèle l'importance d'une éducation globale de l'individu à travers l'art et la sensibilité. Dans ce sens, le poète peut construire des mondes parallèles, créer des ponts avec ce qui le dépasse et le traverse, en dialoguant avec ce qui paraît inutile ou sublime, et dont l'importance philosophique et esthétique sont, aux yeux de l'auteur, semblables.

Le regard singulier de Fabrícia Teixeira Borges et Silvine Barbatto nous incite à identifier les significations du concept de « regard », attribuées par la Dame de la nuit, une cartomancienne, et issues d'entretiens sur des parcours de vie et de photographies. Le chapitre **La construction de signifiés dans la production narrative d'une cartomancienne : interprétations de soi à travers des images photographiques** prend en compte des éléments culturels et des activités sociales quotidiennes qui participent à la formation des significations les plus importantes pour une cartomancienne. Ainsi, le « regard » sur les images analysées est le produit des interprétations de *Dama da noite*, par le biais des entretiens transcrits et analysés sur une base dialogique.

Dans **“Je me vois en te voyant” : images du Brésil au cinéma** Cláudia Engler Cury et Luzimar Goulart Gouvêa décrivent une expérience didactique de deux professeurs. Elles proposent un dialogue avec des images tirées du cinéma brésilien et développent une critique des images du Brésil représentant 500 ans d'histoire depuis l'occupation portugaise. Elles approfondissent ainsi le débat sur les différentes identités culturelles nationales, tout en révélant les conditions de production de ces images. Finalement, les auteures constatent que le langage cinématographique est un phénomène culturel, et concluent que les images, en tant que produits culturels et représentants de notre mémoire, forment nos sensibilités. L'origine de ces images nous apprend, d'une part, le cheminement de l'Histoire, et d'autre part, démontre que ces modèles n'ont pas été simplement copiés, mais ont été aussi utilisés comme inspiration.

L'image de la femme morte est l'objet d'un exutoire poétique, démontrant ainsi le désir de rompre avec l'ordre hétéronormatif. Le poète Antonio Nobre s'inspire des tableaux du peintre français Paul Delaroche, « Impressions d'un tableau de Delaroche » pour écrire un sonnet « Santa Iria ». Dans ses poèmes, l'auteur essaye d'échapper à une hétérosexualité normative, ce qu'analyse Fernando Curopos dans le chapitre **Antônio Nobre à la vue d'un tableau de Delaroche**.

Dans « **Morir de pie : du Che à Irina, l'histoire d'une trans hors pair**, » Véronique Pugibet analyse le documentaire mexicain *Morir de pie* (2011) de J. Correa, qui aborde différents aspects liés aux questions de genre. Che devenu Irina est un individu transsexuel assumé, dont le parcours s'inscrit dans la recherche d'autres identités sexuelles possibles.

Nelly Quemener, dans son texte « **Ma chérie, il faut révéler ta féminité !** » **Le genre en négociation dans les émissions de « relooking » en France** analyse les modèles normés de féminité et masculinité dans les émissions télévisées de relooking intitulées *Nouveau Look pour une Nouvelle Vie* et *Belle toute Nue*, diffusée sur la chaîne française M6, entre 2004 et 2006. L'auteure nous incite à réfléchir sur la contribution de telles émissions à la formation du désir de « prince charmant » et à la valorisation du mariage en tant qu'institution, le tout dans un registre de domination du désir masculin qui construit ou consolide des stéréotypes de genres.

Les feuilletons télévisés ont été le sujet du chapitre de Livia de Melo Barros et Cristiane de Magalhães Porto, **La production imagétique des noirs dans les telenovelas brésiliennes**. Les auteures nous font entrer dans le monde des feuilletons télévisés, afin d'analyser les significations de la construction imagétique de l'homme noir, tout en cherchant à comprendre les effets de cette construction dans la société. Elles analysent les relations entre racisme, media, culture et image des noirs, et nous aident ainsi à mieux comprendre le thème du racisme et sa diffusion dans la société brésilienne. Selon les auteures, les media jouent un rôle social primordial dans l'affirmation de l'idée de « blanchité » et dans la discrimination sociale vécue par les afrodescendant-e-s.

Evelyn Coutel introduit Hollywood dans son chapitre **Les stars hollywoodiennes des années 30 comme élément-clef d'une « cinéphilie populaire » : un regard sur le courrier des lectrices de la revue Cinelandia**. En privilégiant les lettres des lectrices de la revue *Cinelandia* (1927-1936), l'étude réalisée par l'auteure porte sur la cinéphilie populaire, en prenant en considération l'influence des vedettes féminines sur les lectrices, notamment celles hispanophones. Dans ce contexte, l'auteure choisit l'actrice Greta Garbo pour son image charismatique durant les années 1930. Le visage de celle-ci, plus que tout autre partie de son corps, est son propre miroir et la singularité de Greta Garbo se manifeste à tout-e spectateur-trice de ses films ou, dans le cas de la revue *Cinelandia*, de tout-e lecteur-trice.

Dans **Leila Diniz : les images et représentations de genre dans les médias brésiliens des années de la dictature**, Alberto da Silva réévoque une personnalité brésilienne singulière de la fin des années 1960 et se propose d'analyser les représentations d'une féminité opposée à ce qui était pensé comme un modèle durant cette période. Selon l'auteur,

l'image médiatique de l'actrice Leila Diniz la présentait comme une femme libérée, hédoniste, maîtresse de son corps et de sa sexualité. Elle échappait ainsi au modèle normé attendu, en incarnant une image médiatique révolutionnaire et scandaleuse pour la société brésilienne de l'époque.

Alexandre Busko Valim, dans le chapitre *Créer des affiches à partir de sources étrangères: propagande et politique dans les relations entre le Brésil et les Etats-Unis durant la deuxième guerre mondiale* présente les résultats d'une recherche sur les affiches de propagande de guerre aux Etats-Unis et au Brésil, durant la Deuxième guerre mondiale. L'auteur a voulu comprendre les raisons pour lesquelles les gouvernements de ces deux pays ont poussé la compétition afin de sélectionner les meilleures affiches représentant la guerre. Dans son analyse, l'auteur affirme que l'Allemagne et l'Italie exerçaient une forte influence sur l'organisation de la propagande au Brésil et, par conséquent, sur les affiches produites. Valim met en lumière la contribution de cette propagande à la transformation des structures sociales et des modèles de comportement où individus, institutions sociales, et même, pays sont en constante relation d'interdépendance. Ces tendances politiques, matérielles et socioéconomiques sont devenues hégémoniques après le conflit mondial, et l'on peut ainsi percevoir l'importance de leur impact sur le design, les techniques et la perception de la propagande durant l'*Estado Novo* (1937-1945) et, au-delà de l'esthétique, sur la vie des Brésiliens et des Etatsuniens.

Dans ce recueil, **Alberto da Silva, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Fabrícia Teixeira Borges et Raylane Andreza Dias Navarro Barreto** déroulent un fil rouge qui relie des individus singuliers entre eux : des acteurs, des professeurs, des élèves, des artistes de cinéma, des poètes, des lec-teur-trices de lettres et tant d'autres qui, directement ou indirectement, font partie de cet ouvrage. Les auteur-es des textes rassemblés dans ce recueil ouvrent ainsi, chacun à sa manière, une espace de compréhension et d'imaginaire singulier à parcourir.

Simone Silveira Amorim

Coordnatrice du Programme de Master en
Education – Université Tiradentes

PREFÁCIO

Nancy Berthier, Université Paris-Sorbonne, CRIMIC EA 2561

“Nossa adesão ao mundo das imagens é mais forte, mais essencial de nosso ser que nossa adesão ao mundo das ideias”, declarou Gaston Bachelard na sua fala radiofônica sobre os “dormeurs éveillés” no início dos anos cinquenta. O filósofo francês não imaginava que este fato sobre o imaginário poético viria ser utilizado para definir o que, ao longo dos anos, se imporia como uma das grandes características das sociedades ocidentais: a centralidade da imagem, entendida no sentido próprio e figurado. Ao longo do século XX, a imagem na verdade interferiu na nossa existência em virtude de um princípio de reprodutibilidade facilitado pela progressão tecnológica, porém em ritmo acelerado ao longo das últimas décadas.

No início do século XX, este fenômeno ampliou-se ainda mais. A facilidade com a qual, nos dias atuais, podemos produzir, cotidianamente, graças ao desenvolvimento digital, as inúmeras possibilidades de fazer circular na internet, sua presença invade frequentemente tanto o espaço privado quanto o público. Ao final, esta invasão, às vezes iconograficamente, nos instala em um mundo de imagens, estabelecendo uma concorrência muito clara com o real.

O objetivo da coletânea “Caleidoscópios: por entre imagens, gêneros, educações e histórias” é o de descriptografar um certo número,

as formas e os vários conteúdos, dentro de ângulos diversificados. Trata-se de saber olhar as imagens para não se perder. A seleção em dezessete textos reunidos pelos pesquisadores **Alberto da Silva, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Fabrícia Teixeira Borges e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto** nos convida a uma viagem nos universos das imagens. Literalmente imagens, as dos manuais escolares, da propaganda, do cinema ou da televisão. Mas também em um sentido mais amplo, enquanto representações, a partir de fontes literárias que são igualmente ricas em imagens.

Se a há uma diversidade, este trabalho não apresenta nunca uma dispersão, pois, na realidade, o conjunto de textos reúne duas grandes categorias de estudos: uma primeira parte direcionada à educação e uma segunda que adota a perspectiva dos estudos de gênero; dois aspectos particularmente inovadores atualmente no domínio dos estudos da imagem. Os pesquisadores franceses e brasileiros cujos trabalhos estão reunidos neste livro vêm de variados horizontes disciplinares: da comunicação, da história, da publicidade, da sociologia, da pedagogia, da psicologia, da literatura ou, de uma maneira geral, das ciências sociais. Cada um à sua maneira, como os instrumentos próprios a cada campo disciplinar, ou à sua tradição acadêmica, analisa, a partir de recortes bem precisos, a maneira pelo qual as imagens podem ser apreendidas para decifrar o mundo contemporâneo. A riqueza do livro está justamente nesta confluência de olhares e métodos que configura um caleidoscópio fascinante.

PRÉFACE

Nancy Berthier, université Paris-Sorbonne, CRIMIC EA 2561

« Notre appartenance au monde des images est plus forte, plus constitutive de notre être que notre appartenance au monde des idées », déclarait Gaston Bachelard dans sa causerie radiophonique sur les « dormeurs éveillés » au tout début des années cinquante. Le philosophe français était loin de se douter que ce constat qui portait alors sur l'imaginaire poétique en viendrait à être utilisé pour définir ce qui, au fil des décennies, s'imposerait comme l'une des grandes caractéristiques des sociétés occidentales, la centralité de l'image, entendue au sens propre et au sens figuré. Tout au long du XXème siècle, l'image s'est en effet immiscée dans nos existences en vertu d'un principe de reproductibilité facilité par le progrès technologique, mais à un rythme accéléré au cours des décennies.

Le phénomène, à l'aube du XXIème siècle, n'a fait que prendre de l'ampleur. La facilité avec laquelle de nos jours nous pouvons nous-mêmes en produire, au jour le jour, grâce au développement du numérique, les possibilités démultipliées de leur circulation via internet, leur présence souvent envahissante tant dans l'espace privé que dans l'espace public, leur élévation, parfois, au rang d'icônes, ont fini par nous installer dans un monde d'images qui concurrence très sérieusement le réel.

L'objectif de l'ouvrage collectif « CaleidoscÓpios : por entre imagens, gêneros, educaçoes e histórias » est d'en décrypter un certain nombre, aux formes et aux contenus variés, selon des angles eux-mêmes diversifiés. Il s'agit de savoir voir les images pour ne pas s'y perdre. La sélection de dix-sept textes réunis par les chercheurs **Alberto da Silva**, **Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas**, **FabÍrcia Teixeira Borges** et **Raylane Andreza Dias Navarro Barreto** nous invite donc à un voyage dans l'univers des images. Images au sens propre, celles des manuels scolaires, de la propagande, du cinéma ou de la télévision. Mais aussi dans une acception plus large, en tant que représentations, à partir de supports littéraires qui en sont riches.

Si la diversité est de mise, l'ouvrage ne cède pas pour autant à la dispersion. L'ensemble des textes réunit en réalité deux grandes catégories d'études : une première partie qui porte sur la question de l'éducation et une seconde qui adopte la perspective des études de genre, deux aspects particulièrement novateurs dans le domaine des études de l'image à l'heure actuelle. Les chercheurs brésiliens et français dont les travaux sont réunis dans cet ouvrage viennent d'horizons disciplinaires très variés : la communication, l'histoire, la publicité, la sociologie, la didactique, la psychologie, la littérature ou, plus largement, les sciences sociales. Chacun à sa manière, avec les instruments propres à son champ disciplinaire, ou à sa tradition académique, analyse, à partir d'études de cas précis, la manière dont les images peuvent être appréhendées pour déchiffrer le monde contemporain. La richesse de l'ouvrage tient précisément à cette confluence de regards et de méthodes qui configure un passionnant kaléidoscope.

CAPÍTULO 1

PARA ALÉM DO QUADRO-NEGRO: A LITERATURA E A QUESTÃO DA COR NA MEMÓRIA ESCOLAR

Jeová Silva Santana¹

Resumo: O texto apresenta a importância da literatura para o debate sobre a questão racial na sociedade brasileira, dentro e fora da instituição educativa. Utilizando trechos da literatura memorialística, produzida no Brasil, no final do século XIX e durante o século XX, coloca em relevo as representações sobre a escola e indica as relações fundamentais entre a trajetória do autor; a produção da obra; e o contexto sócio-político-cultural. As percepções sobre o enraizamento cultural e histórico dos preconceitos, estigmas e outros sintomas sociais, do passado e do presente, são abordadas de forma reflexiva e dialógica.

Au-delà du tableau noir : la littérature et la question de la couleur (de peau) dans la mémoire scolaire

Résumé: Cet article souligne l'importance de la littérature dans les débats autour de la question raciale dans la société brésilienne, au sein et en dehors des institutions éducatives. En recourant à des sources tirées de la littérature (mémorielle) brésilienne de la fin du XIX^{ème} siècle et du XX^{ème} siècle, ce travail met en lumière les représentations de l'école et les relations fondamentales entre la trajectoire des auteurs, la production des œuvres et le contexte social, politique et culturel. Les

1 PUC/SP – Pontificia Universidade Católica de São Paulo

points de vue sur l'enracinement culturel et historique des préjugés, des manifestations stigmatisantes et d'autres symptômes sociaux, passés et présents, sont analysés et discutés.

Nossa perspectiva civilizatória poderia estar em outro nível se já estivessem arrefecidas certas práticas que simbolizam o entrave para este fim. Deve-se salientar que a evolução não pode ser pautada somente pelas fatias que o deus mercado e seu instrumento maior, a economia, permite a bocados populacionais cada vez maiores. É preciso lembrar que, satisfeitas as demandas materiais, faz-se necessário criar mecanismos de acesso a bens medidos por outro tipo de escala, que possam contribuir para o arrefecer das tensões sociais. Neste sentido, soa cada vez mais pertinente a leitura de Candido (2004) no tocante à literatura, por considerá-la um objeto tão importante quanto o “tijolo lógico” que sustenta as casas, o imperativo da justiça, a necessidade de vestuário e alimento.

Assim, as palavras e imagens oriundas da produção cultural devem ter a mesma primazia que recebe a concretização de políticas como “minha casa, minha vida” e “luz para todos”, que visam suprir demandas coletivas tanto nos espaços urbanos quanto nos seus arredores, ao lado da democratização do acesso a suportes tecnológicos. Depois da panela cheia, portanto, é uma outra fome, a espiritual, que deve estar na pauta dos que têm nas mãos o poder de efetivar diretrizes sociais, pois “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 6).

Uma dos impeditivos para se atingir a plenitude da socialização e do progresso almejados acima ainda é a questão racial, visto que o país que canta em prosa e verso suas mulatas, moreninhas e negras, e encara com suavidade o sopro másculo de “Eu sou negão”², de Jerônimo (1986), cantado nas ruas e ladeiras de Salvador, nos carnavais dos anos 1980, do seu contraponto em “Eu sou neguinha”, do conterrâneo Caetano (1987), já deveria ter outra postura em relação à decantada mistura de pele que

2 Lançada em 1986, em um *single*, pela gravadora Continental com o título *Macuxi muita onda*. O refrão, porém, tomou-lhe o lugar.

marcou nossa formação. Assim, antes de condenarmos o “racismo” de Monteiro Lobato que imprimiu, em sua Tia Anastácia, a subserviência e o grotesco timbrados pela “arte de judiar de crianças”, devemos aprender a lição de perdão que Manuel Bandeira (1993, p. 142) oferece com sua preta Irene, aquela que, segundo São Pedro, não precisaria pedir licença para entrar no céu³. Ou, voltando a Caetano, compactuar o apelo glorificante e dançante em relação à Neide Candolina⁴, sua professora no período ginasial em Salvador:

3 O poema tornou-se uma referência no âmbito linguístico devido à quebra da formalidade motivada pela colocação pronominal do último verso, pois a rigidez do imperativo “Entra” (tu) ao ser substituído pela suavidade do “Você, não precisa pedir licença”, tanto humaniza o encontro quanto recompensa a trajetória humilde e prestativa da personagem alçada ao plano espiritual:

IRENE NO CÉU

“Irene preta

Irene boa

Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:

– Licença, meu branco!

E São Pedro bonachão:

– Entra, Irene. Você não precisa pedir licença” (BANDEIRA, 1993, p. 142).

4 NEIDE CANDOLINA

“Preta chique, essa preta é bem linda

Essa preta é muito fina

Essa preta é toda a glória do brau

Preta preta, essa preta é correta

Essa preta é mesmo preta

É democrata social racial

Ela é modal

Tem um Gol que ela mesma comprou

Com o dinheiro que juntou

Ensinando português no Central

Salvador, isso é só Salvador

Sua suja Salvador

E ela nunca furou um sinal

Isso é legal

E eu e eu e eu sem ela

Nobreza brau, nobreza brau

Preta sã, ela é filha de Iansã

Ela é muito cidadã

Ela tem trabalho e tem carnaval

Elegante, ela é muito elegante

No capítulo das dúvidas, talvez seja também fecundo mergulhar nas páginas do *Leite derramado*, de Chico Buarque, cujo narrador, preso a um leito de hospital, desfia a saga e a decadência social e econômica de uma família, tendo a história do Brasil como pano de fundo, e a cor como elemento testemunhal tanto da elevação quanto do rebaixamento:

Balbino vestia uma calça roxa muito justa, sua bunda maior que a da irmã, e ver minha mulher nos braços daquele crioulo foi para mim a pior infâmia. Ele dançava rebolando a bunda, ela ria que se ria, e o cantor com voz de maricas cantava: daí então dar-te eu irei o beijo puro na catedral do amor (BUARQUE, 2009, p. 115-116).

Talvez o romance sirva para tocar em feridas muito sensíveis, que ainda latejam no cotidiano brasileiro, como exemplifica o episódio vivido por uma das filhas do escritor/compositor, casada com o músico Carlinhos Brown, em que foram obrigados sair do edifício onde moravam no Rio de Janeiro devido ao tratamento hostil por parte de alguns moradores. Em instâncias fora do circuito midiático são comuns episódios em que a condição racial é um primeiro critério de julgamento, seja quando um pai de família é confundido com um assaltante dentro do seu próprio carro, no estacionamento de um *shopping* na “Paulicéia Desvairada”, seja nas ranhuras psíquicas, tal como na notícia⁵ sobre a

Ela é superelegante
Roupa Europa e pixaim Senegal
Transcendental
Liberdade, bairro da Liberdade
Palavra da liberdade
Ela é Neide Candolina total
E a cidade, a baía da cidade

A porcaria da cidade
Tem que reverter o quadro atual
Pra lhe ser igual

E eu e eu e eu sem ela
Nobreza brau, nobreza brau”

5 Por racismo em escola, SP é condenado

Por Luciana Alvarez

“O descuido de uma professora da rede estadual de São Paulo na utilização de um texto com conteúdo racista em sala de aula levou o Tribunal de Justiça de São Paulo a condenar o governo do Estado a pagar uma indenização de R\$ 20,4 mil por danos morais à família de um estudante. A sentença foi dada no dia 10 e cabe recurso. A Procuradoria-

utilização de um texto de conteúdo racista em uma escola pública de São Paulo, o qual gerou punição por parte da Justiça.

A cor na linha do tempo

Neste pequeno périplo, selecionamos algumas situações em que há questão racial na memória escolar, tendo-se a literatura como principal objeto investigativo. Neste sentido, é interessante observar que nem sempre houve harmonia entre o discurso literário e a voz que nele se escondia. Na Colônia isso é perceptível, por exemplo, na ação de Gregório de Matos, “um poeta francamente empenhado em louvar as belezas das mulatas baianas”, mas que “não hesitava em degradá-las, nivelando-as por vezes à execrada negra” (VAINFAS, 1997, p. 241).

Geral do Estado informou que ainda não sabe se vai recorrer da decisão.

Em 2002, uma professora da 2.^a série do ensino fundamental da escola estadual Francisco de Assis, no Ipiranga, em São Paulo, passou uma atividade baseada no texto Uma Família Colorida, escrito por uma ex-aluna do colégio. Na redação, cada personagem era representado por uma cor. O ‘homem mau’ da história, que tentava roubar as crianças da família, era negro.

Durante o julgamento, a secretaria alegou que não houve má-fé ou dolo na ação da professora, mas o juiz entendeu que ainda assim se configurou uma situação de racismo. ‘Todavia, a atividade aplicada não guarda compatibilidade com o princípio constitucional de repúdio ao racismo’, afirma a sentença.

Depois da atividade, o garoto, que é negro e na época tinha 7 anos, passou a apresentar problemas de relacionamento e queda na produtividade escolar. O menino, que não teve a identidade divulgada, acabou sendo transferido de colégio. Laudos técnicos apontam que ele desenvolveu um quadro de fobia em relação ao ambiente escolar.

Pena. A sentença, de um juiz da 5.^a Vara da Fazenda Pública de São Paulo, diz que houve dano moral por conta da situação de discriminação a que a criança e seus pais foram expostos. O valor fixado corresponde a 20 salários mínimos para o aluno e 10 salários mínimos para cada um dos pais. O pedido de danos materiais foi negado por falta de comprovação. A solicitação de recolhimento do livro que continha o texto foi desconsiderada, pois a rede não usa o material.

PARA LEMBRAR

Em 2007, uma pesquisa da Unesco mostrou que o racismo afeta o desempenho escolar de negros no Brasil. A média dos brancos no 3.^o ano do ensino médio é 22,4 pontos mais alta que dos negros (na escala de 100 a 500 do Saeb). Mesmo quando se leva em consideração a classe social, as diferenças se mantêm. Na classe A, 10,3% dos brancos tiveram avaliação crítica e muito crítica no Saeb. Entre os negros, foram 23,4%.” (Disponível em: www.estadao.com.br. Acesso em: 7 dez. 2012).

No período Imperial, encontramos em José de Alencar outro exemplo deste descompasso, pois o criador de personagens notabilizados pelo ardor em torno da palavra liberdade, tais como Ceci, Peri e Iracema, apresenta-se como um ardoroso defensor do escravo como principal instrumento para fazer girar a roda-viva da economia.

Para Alencar, todo o movimento abolicionista não passava de uma simples vaidade: a liberdade dos escravos se transformava no combustível que acenderia a luz da glória dos reformadores e propagandistas. ‘Vós sois – dizia ele – o que vos chamava, em 1867, o Sr. Saião Lobato: sois os heróis do extermínio, os Erostratos da nação brasileira.’

O pai do Peri, solto nas selvas, como um Deus, era pelo negro cativo (REGO, 1954, p. 228).

Contra este fato, existe a ação ferrenha de Joaquim Nabuco que, na condição de Deputado Geral por Recife, inicia o movimento pelo fim da escravatura em 1879 e cria, no ano seguinte, A Sociedade Brasileira Contra a Abolição. Suas palavras sobre esta “página infeliz da nossa história” (BUARQUE, 1984) saem do fundo do tempo com o mesmo frescor, como demonstra este trecho de sua prosa crítica, musicada por Veloso:

A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil. Ela espalhou por nossas vastas solidões uma grande suavidade; seu contato foi a primeira forma que recebeu a natureza virgem do país, e foi a que ele guardou; ela povoou-o como se fosse uma religião natural e viva, com os seus mitos, suas lendas, seus encantamentos; insuflou-lhe sua alma infantil, suas tristezas sem pesar, suas lágrimas sem amargor, seu silêncio sem concentração, suas alegrias sem causa, sua felicidade sem dia seguinte... É ela o suspiro indefinível que exalam ao luar as nossas noites do norte (VELOSO, 2001).

A cor no espaço da literatura

No plano literário, dentro período republicano, temos nas memórias de José Lins do Rego um registro tanto das práticas pedagógicas quanto

da leitura sobre a condição da cor como desprestígio social mesmo entre indivíduos pertencentes à esfera da docência. Nas lembranças do avô do narrador Carlos de Melo, espécie de *alter ego* do autor, presente nos romances do chamado “ciclo da cana de açúcar”, ficaram marcados os tormentos de um dos primos nos caminhos da aprendizagem e uma cena escolar em que houve uma punição coletiva:

Muito sofrera na escola do Pilar regida por um negro. Apanhava tanto que um dia passou na porta da aula o pai do dr. José Maria e disse ao negro: ‘o senhor faz isso porque esse menino é órfão’. Neste dia apanhou mais do que nos outros. O meu avô também fora da escola do negro e nos contava: “ – uma vez a lamparina da aula se apagou com o vento e um menino gritou: ‘estamos da cor do nosso mestre! Nesta noite a palmatória não parou’. [...] Ele mesmo nos contava da sua aula no Pilar. O mestre era um negro vindo do sertão, homem de calibre, homem que não abria a boca para sorrir. A palmatória era sua vara de condão. Fazia luz nos meninos à custa de surras e bolos. Cada letra que Baltasar aprendeu devia ter-lhe custado uma dúzia. (REGO, 1957, p. 93; 214).

Também é a cor um dos motivos de insatisfação do protagonista de *Infância*, de Graciliano Ramos, testemunho não só das vicissitudes individuais para domar os conteúdos das primeiras cartilhas, mas também das condições pedagógicas no interior nordestino no final do século XIX e começo do século XX. No roteiro de entradas e saídas de escolas devido ao deslocamento familiar, o narrador despeja episódios em que confluem violências simbólicas e físicas. Neste sentido, a rejeição por certos métodos é canalizada para os mestres, procurando-se neles as possíveis fraquezas, e assim construir alguma forma de defesa nem que fosse somente no plano imaginário.

A descrição apresenta a marca da concisão, que caracteriza a estética deste autor tão emblemático. No primeiro quadro, enquanto o protagonista lia mentalmente as “histórias enigmáticas do Barão de Macaúbas”, e “cabeceava na árdosia, sobre os algarismos de somas e diminuições lentas”, a janela surge como objeto de escape e alívio, não estivesse nela o espelho “onde se refletia a pacholice do mulato. Bom que o pó-de-arroz se fixasse na pele azinhavrada, o óleo assentasse no crânio os pêlos rebeldes”. Quando isso acontecia, o professor tomava-se de indiferença pela aula e deixava tudo correr, “chamava para a lição, que decorria sonolenta e morna” (RAMOS, 1986). Contudo, se a atenção e

os cuidados com sua fisionomia não estivessem do seu agrado era outra a pedagogia que tomava conta do ambiente:

Às vezes, porém, o espelho nos anunciava borrasca. O desgraçado não se achava liso e alvacento, azedava-se, repentina aspereza substituía a doçura comum. Arriava na cadeira, agitava-se, parecia mordido de pulgas. Tudo lhe cheirava mal. Segurava a palmatória como se quisesse derrubar com ela o mundo. E nós, meia dúzia de alunos, tremíamos de cólera maciça, tentávamos esconder-nos uns por trás dos outros. Daríamos os nossos cabelos, trocaríamos as nossas figuras por aquela miséria que nos acabrunhava junto à mesa. Por que se aperreava tanto? Insignificâncias (RAMOS, 1986, p. 190-191).

Nas memórias de outro escritor do período, José Américo de Almeida, a cena é menos tingida de detalhes, mas tem o mesmo efeito provocativo. No início, com o receio de fazer parte do mundo da escola, prestes a se instaurar por decisão da família, tem-se uma noção das práticas pedagógicas que faziam funcionar a máquina do ensino-aprendizagem: “Por falar nisso, ia aprender em casa; teríamos uma professora e a notícia estourou com uma bomba. Foi um dia de juízo. Infundia-nos horror a ideia da prisão, dos deveres e dos bolos”. Em seguida, o narrador, em uma linha, mostra o peso da naturalização com que se trata o diferente: “Passei a cogitar como seria ela. Para mim devia ser de cor. Chamava-se Germana”. Para evitar sua presença, o protagonista e um irmão armam-se de estratégia sobrenatural: “Fizemos promessas e rogamos praga, pedindo a sua morte. Pegou a maldição. A pobre estava para chegar e, nas vésperas, morreu. Morreu mesmo, morreu de verdade, sem nenhuma mentira, de morte natural”. (ALMEIDA, 1976, p. 53).

Este mal-estar em nosso projeto de civilização tem na escola uma fonte documental que não pode passar ao largo, visto que nela se observa ressonância das tensões sociais. Criada para amenizar os choques sofridos pelos indivíduos fora de seus muros, muitas vezes termina por produzi-los. Neste sentido, os depoimentos existentes nos textos literários permitem-nos enxergar no presente as ranhuras psíquicas do passado. Assim, a persistência da memória nos escritos de Nava contribui para mostrar as desafinações desta “música ao longe”. Dentre as muitas recordações de suas experiências escolares na condição de aluno interno,

eis uma cena reveladora da problemática aqui discutida, entremeada pela relação comercial, da qual a escola nem sempre fica imune:

Começava então o grande recreio, conforme os dias, ocupado pelas partidas de futebol, pela natação, pelas grandes excursões. Desde que fiquei de fora dos *matches*, quando não estava lendo nas escadas que desciam para o campo, estava de conversa com os amigos internos. Eram o Múcio Emílio Néelson de Senna, o Paulo Queirós, o Paulo Barbosa da Rocha Vaz e um mulatinho que tinha de sobrenome Fernandes. Não sei o que nos fez adivinhar uns aos outros e procurarmos mútuo apoio, num meio vagamente hostil e que nos discriminava um pouco. O Fernandes, pela cor. Nem os meninos nem os professores toleravam bem aquela intromissão que o Sadler só aceitara porque precisava de alunos e o padrinho do moleque era cheio de dinheiro (NAVA, 1974, p. 161).

Da necessidade de mediação

Diante de um tema ainda espinhoso, acreditamos que se faz necessário aparar certas arestas, entender certos discursos nas condições do tempo em que foram forjados. Neste sentido, cremos que não há mais lugar para a construção de enfrentamentos como o que se fez em torno de Machado de Assis e Lima Barreto. Este tido como uma representação legítima da resistência à dominação e ao ofuscamento, tanto por sua trajetória pessoal quanto literária, por inserir nessa os marginalizados de seu tempo. Aquele, ao contrário, é visto como a negação desta categorização por ter feito justamente contrário. No plano individual, um funcionário público cumpridor dos deveres, que se casou com uma branca. No plano literário, escolheu entre os mais favorecidos financeiramente o mote para compor seus quadros humanos demasiado humanos. Isso talvez contribua mais para se entender as ranhuras em nossa identidade, o radicalismo das antíteses como as estabelecidas por Joel Rufino dos Santos ao analisar o “comportamento adaptativo” do negro na América:

Seu hercúleo esforço para embranquecer foi compreendido e ajudado. (Machado de Assis não apenas modelou sua arte pela europeia. Casou-se com branca, nunca mencionava os

parentes pretos, não tinha amigos de cor). [...] Não foi o caso de Lima Barreto. Ele decidiu brigar como escritor e como pessoa. Enquanto Machado de Assis driblava os obstáculos, na vida e na arte, Lima Barreto sacrificava-se (e, por isso, certamente, odiava que o comparassem com o outro). (SANTOS, 1984, p. 71-72).

Por mais tocante que seja o trajeto do autor de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, é no conjunto de suas criações, marcadas por fraturas de alto e baixo nível, que devemos observar as inter-relações entre obra e contexto. O que o autor sofreu na pele deve servir para rascunhos biográficos no que esses têm de substância para investigações psicológicas. Estas se apresentam inclusive no texto de quem, como Barbosa, mediante a investigação biográfica trouxe à luz as perseguições sofridas pelo escritor como aluno da Escola Politécnica:

Foi na Escola Politécnica, não há negar, que a coisa se revelou. Há quem diga que na Escola do Largo de São Francisco de Paula nunca existiu preconceito de raça, invocando, como argumento, a tradição de um mestre negro ilustre, o grande André Rebouças, cuja memória já era veneranda nos tempos em que o romancista por lá andou. Ademais, o filho do porteiro Cirílio, preto da cor da noite, cursava as aulas, sem nenhum constrangimento, e chegou mesmo a fazer-se ‘doutor’, como os seus colegas brancos e ricos. Mas esses depoimentos são de brancos, de gente que pouco ou nada sabe das estranhas reações de um homem de cor em contato com eles (BARBOSA, 1981, p. 87).

Já em relação a Machado, talvez esteja nas entrelinhas de sua prosa cristalina e contida a melhor lição para enfrentar tantas negativas póstumas: “Imagino que o pior que há na necessidade não é a privação de alguns apetites ou desejos, de sua natureza transitórios, mas sim a escravidão moral, que submete os homens aos outros homens” (NISKIER, 2001, p. 116).

Da mesma forma, não acreditamos ser o caminho do politicamente correto, ainda mais em se tratando de palavras, a melhor opção para arrefecer as tensões sobre tema tão caro às nossas demandas psicossociais. A proposta de Silva (2008, p. 26-27), no sentido de

corrigir “a autorrejeição”, “o recalque da cor”, a partir da troca de termos considerados propulsores de sentidos preconceituosos, parece um terreno íngreme e perigoso.

Para ilustrar seu argumento, a autora apresenta o poema *Borboleta*, de Odylo Costa Filho. Na versão original, temos:

De manhã bem cedo
Uma borboleta
Saiu do casulo
Era parda e preta.

Foi beber no açude
Viu-se dentro da água
E se achou tão feia
Que morreu de mágoa.

Ela não sabia
– boba! – que Deus
Deu para cada bicho
A cor que escolheu

Um anjo a levou,
Deus ralhou com ela,
Mas deu roupa nova
Azul e amarela (SILVA, 2008, p. 28).

O poema, retirado de um livro didático (CEGALLA, 1980, p. 12 *apud* SILVA, 2008, p.142), passou por algumas “depurações” e ficou assim:

Foi beber no açude
Viu-se dentro da água
Sentiu-se ônix, e ébano
Azeviche e Jabuticaba.

Aí entendeu,
Tão linda que era,
Por que as crianças,
Queriam pegá-la,
Para brincar com ela (SILVA, 2008, p.142).

Se o original ressentido de apuro estético, a solução apresentada ficou ainda mais capenga. Primeiro, se a questão da cor é o ponto de discussão, não se pode, contudo, deixar de lado a riqueza sonora de “pardas e pretas”. A questão religiosa também pode ser outro elemento a ser discutido com esse Deus que escolhe e ralha. Por fim, fica difícil acreditar que se pode incutir comportamentos de socialização nas crianças brasileiras com base em palavras de herança barroco-parnasiana como “ônix”, “ébanho” e “azeviche”. Este clima policialesco, a nosso ver, não é funcional.

Em um dos poucos textos sobre a presença docente mediante personagens negros, vale destacar o narrador de *As flores que o chapadão não deu*, logo nas primeiras páginas como professor de “línguas inglesa e portuguesa” em uma escola particular: “Estudei com vontade. E consegui graduar-me em letras. O primeiro aluno negro a se formar na faculdade. Fui até homenageado. Discursos e mais discursos. Mas, na hora de procurar trabalho, a coisa ficou preta. Ninguém queria um professor negro”. (GONÇALVES, 1989, p. 7).

Se a opção for o uso do expurgo linguístico, como ficaria a canção *Meu caro amigo* (BUARQUE, 1976) sem o refrão “a coisa aqui tá preta”, construído a partir dos açudes da oralidade? Se for esta a orientação, como ficaremos diante de Cruz e Sousa, um filho de ex-escravos que deixou poemas tão luminosos? Teremos talento suficiente para encontrar vocábulos à altura de seu contributo à causa simbolista em momentos inefáveis como “Ó formas alvas, brancas, Formas claras / de luas, de neves, de neblinas!...”? (MEYER, 2002, p. 402). Não se deve esquecer que a mesma mão que escreveu estes versos altissonantes também deixou para a poética brasileira este lamento inexaurível: “Os miseráveis, os rotos / são as flores dos esgotos” (BOSI, 1993, p. 310).

Considerações finais

O único mérito deste pequeno apanhado, dentro dos limites do rigor teórico, construído para atender ao diálogo institucional das construções acadêmicas, é o de poder desdobrar-se, mais adiante, em novas fontes de pesquisa. O que foi apresentado aqui é apenas um vislumbre de como determinados temas no âmbito da escola, mesmo em tempos idos e vividos, ainda encontram ressonância em nossos dias.

Nesta perspectiva, nada mais apropriado que buscar o discurso literário como mediação. Nesta breve recolha, foram perceptíveis alguns sintomas. Primeiro, observa-se que o texto literário revela, mas também ofusca. Segundo, nem sempre houve sintonia entre discurso e autoria. Aumentar o leque desta dualidade dentro de uma história cultural tão rica quanto a brasileira não deixa de ser instigante para se tentar outras travessias, veredas, gerais.

No mais, é deixar as palavras cumprirem seu papel social, entendendo-as em sua carga de pureza, resíduo e ideologia ontem, hoje e sempre, sem que, para isso, evocando Nelson Rodrigues, precisemos matá-las a pontapés qual uma gata parida. Afinal, se o espírito mata e a letra vivifica, a literatura há de permanecer como uma clareira no passado da escola brasileira, e dela se extrair as lições que escaparam da lousa e, movidas pelas teias da lembrança ou do imaginário, são o testemunho de indivíduos que sentiram na pele as experiências pedagógicas inerentes ao seu tempo.

Referências

- ALMEIDA, José Américo de. **Antes que eu me esqueça**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1981.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. “Meu caro amigo”. In: **Meu caro amigo**, 1976.
- _____. “Vai passar”. In: **Chico Buarque**, 1984.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

- GERÔNIMO, “Eu sou negão”. **Single**, 1986.
- GONÇALVES, David. **As flores que o chapadão não deu**. 5. ed. Curitiba: Livros HDV, 1989.
- MURICI, Andrade. Presença do Simbolismo. In: COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2002.
- NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. São Paulo: Editora Três, 1981.
- NAVA, Pedro. **Balão cativo**. 2. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.
- NISKIER, Arnaldo. **O olhar pedagógico em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- REGO, José Lins. **A casa e o homem**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.
- REGO, José Lins. **Meus verdes anos** (memórias). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1957.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. 7^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação do livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, 2008.
- VAINFAS, Ronaldo. Moralidades brasileiras: deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- VELOSO, Caetano. **Caetano Veloso**, 1987.
- VELOSO, Caetano. **Noites do norte**, 2001.

CAPÍTULO 2

ARTE FÍLMICA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Eliana Sampaio Romão
Simone Lucena*

Resumo: O presente artigo mostra a importância da arte fílmica para a formação do/a aluno/a, particularmente do ensino superior, a partir da experiência com o projeto voltado para Práticas de Formação. Destaca-se nessa experiência os efeitos e uso da linguagem audiovisual na prática educativa, evitando o enfado que, por vezes, invade a aula tradicional e fria. A arte fílmica instiga o espanto, mexe com o pensamento, instiga à formação, afeta a vida do/a aluno/a. Nenhum centímetro da tela branca e iluminada corre o risco de ser neutro. Em cada ponto de luz encontra-se um “grande texto”. Texto autêntico, texto que se embola com o contexto, texto que faz o espectador nunca mais ser o/a mesmo/a. Texto que, enfim, auxilia a aula na direção de fazer emergir sentimentos essencialmente humanos – estranhar, sentir e viver a vida.

Art cinématographique et méthodologies dans
la formation initiale des professeurs

Résumé: Le présent article montre l'importance de l'art cinématographique pour la formation de l'étudiant-e, particulièrement dans l'enseignement universitaire, à partir d'un projet dédié aux méthodologies de formation. Il souligne les effets et les usages du langage audiovisuel dans les méthodologies éducatives, qui permet

d'éviter l'ennui qui, parfois, marque les cours traditionnels. L'art cinématographique suscite l'étonnement, stimule la pensée, conduit à la formation, bref transforme la vie de l'étudiant-e. Aucune composante de l'écran blanc illuminé ne court le risque d'être neutre : dans chaque point de lumière se révèle un « grand texte » ; un texte authentique, qui se mélange à son contexte et à cause duquel le/la specta-teur-trice ne sera jamais plus le/la même ; un texte, enfin, qui permet au cours de faire émerger des sentiments profondément humains – s'étonner, sentir et vivre la vie.

O filme termina, mas não nos deixa
(ROGER EBERT, 2004)

Difícilmente alguém sai do cinema protegido na neutralidade. Todos os centímetros quadrados da tela iluminada dormitam fragmentos relacionados à vida social daquele que a prestigia. Até mesmo ao assistir filmes medíocres que fazem o espectador oscilar entre cochilar e dormir durante sua exibição haverá sempre, de acordo com Bruñel (1983), cinco minutos carregados de efeitos e afetos ao público cinemeiro. Em cada ponto de luz emerge uma palavra, uma ideia, uma história, cuja essência é a existência humana. Em cada ponto de luz encontra-se um “grande texto”. Texto autêntico, texto que se embola com o contexto. Pleno de sentidos, cheio de provocações. Balázs (1983) complementa que nenhum centímetro da imagem – uma vez expressivo, gesto e fisionomia – corre qualquer risco de ser neutro.

A partir desta premissa, os efeitos da imagem fílmica não se limitam à quadradura da tela iluminada, nem todos os elementos que a constituem. O diálogo compacto, o som, a música, entram na escuridão e se alongam até o interior da plateia. A imagem iluminada entra na gaveta dos guardados do humano, mexe nas lembranças – sejam doces, sejam amargas. Desassossega a memória. Apodera-se do corpo. Entra na alma. Para Hugo Mauerhofer, a arte fílmica:

(...) nos faz ficar tristes e nos faz ficar alegres. Incita-nos à reflexão e nos livra das preocupações. (...) A cada dia milhões de pessoas

buscam seu isolamento, seu grato anonimato (...) a estória narrada de forma compacta, o colorido jogo de emoção, força e amor que risca a tela. (MAUERHOFER, 1983, p. 380).

Na mesma linha, é nessa escuridão essencialmente humana, lembra Barthes (1988), que se trabalha a liberdade do corpo. Este trabalho pleno de magia e invisível dos afetos possíveis, diz o autor, procede daquilo que lembra um casulo cinematográfico; “o espectador do cinema poderia retomar a divisa do bicho da seda: *inclusum labor illustrat*; é porque estou fechado que trabalho e brilho com todo o meu desejo” (BARTHES, 1998, p. 347).

E diante da tela iluminada, envolvidos pelo som, pela música e pela palavra que emerge do diálogo compacto, “ficamos fascinados” por esse lugar brilhante, dançante e encantatório. Para o autor, a imagem está ali, diante de cada espectador, para esse espectador: “coalescente”. Seus significantes e significados se fundem. A imagem está ali e porque cheia de luz “nos cativa e nos captura”. A tela iluminada, em todos centímetros que a constitui, é um “grande texto” – vivo, cheio de alma. Quanta alma!

O presente capítulo reflete inicialmente sobre a arte fílmica e sua utilização na sala de aula frequentada por alunos e alunas afetados/as pelos apelos da sociedade contemporânea que, com efeito, não apenas acessam as imagens como também produzem e compartilham em rede. Apresenta, em seguida, uma experiência desenvolvida com alunos da graduação da disciplina Educação e Cultura: o caminho das letras por meio da luz. Por fim serão abordados alguns pontos na conclusão com o intuito de que este texto provoque o diálogo com o leitor em outros espaços interativos nas mídias digitais.

O texto iluminado e a aula: entre o pensamento, o espanto e a luz

O texto iluminado pode ser considerado um bom recurso para uma boa aula. Aula que, carregada pelos artefatos da tela iluminada, instiga, desafia e chega a cansar pelo movimento de idas e vindas do pensamento. O filme parece ser um recurso que permite experimentar a relação viva entre o estranhamento, o pensamento, a realidade (in)concluída, (in)tocada e (des)conhecida. Pelos recursos de que se vale,

explica Albinati (1999), o tratamento peculiar de imagem, qualidade do som, sequência do enredo, os movimentos da câmara, a realidade dada à ação, ele apresenta o mundo conhecido como se fosse uma novidade. De novidade, em que pese os minutos surpreendentes, pouco tem. Porque o filme torna estranho o que parece conhecido e, até, familiar.

A autora, a partir do ideário hegeliano, acrescenta: o que nos é familiar, exatamente por ser familiar, nos é estranho e desconhecido (ALBINATI, 1999). O alcance da luz que emerge da imagem fílmica ilumina pontos raramente percebidos na vida cotidiana. Vida cotidiana que, embora “do homem por inteiro”, nunca é vivida por ele em sua inteireza. Nela, para Agnes Heller (1970), colocam-se em funcionamento todas suas capacidades intelectuais, seus sentimentos, suas paixões, suas ideias. Ao pôr em funcionamento todas as suas capacidades, porém, nenhuma delas “possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade.” (HELLER, 1970, p. 17). Nem de longe são capturadas de forma plena, nem mesmo aquelas pelas quais se valem repetidas vezes e aparentemente compreendidas.

A arte fílmica permite-nos tocar naquilo que trazíamos de mais guardado, de mais escondido, de mais sagrado. Mergulha no subsolo da memória. Permite-nos ver o que antes não víamos, pensar no que antes mal pensávamos, escutar mais do que a capacidade de audição permite que seja escutado.

O ritmo de vida imposto, de certa forma, no cotidiano das pessoas pela sociedade midiática, permeada pela cultura massiva e, principalmente, televisão, diminui a capacidade de escuta, de compartilhamento, de diálogo, de reflexão e de interatividade. Isso porque as mídias de massa são transmitidas no sentido vertical e unidirecional “um-todos”, como bem nos coloca Lévy (1993). Essas mídias alienam, amortecem, congelam. Fagundes (2003, s/p), autor da peça *7 minutos*, adverte:

(...) nós vivemos em um país desacostumado ao ato de pensar. Nossa formação cultural está reduzida àquela dúzia de filmes americanos com sua fantástica linguagem traduzida em ação. Nosso padrão de televisão, esperto, ágil e dinâmico, prende nossa atenção por, no máximo, sete minutos! (...) Nada mais nos exige reflexão. Até mesmo o melhor programa está sujeito a essa lei férrea do tempo máximo de 7 minutos. Então eu vou ao banheiro, eu tomo café, eu telefono, eu descanso (...). Nossos melhores pensamentos, nossas maiores reflexões, nossa mais

apurada percepção do mundo não passam de 7 minutos a que fomos condicionados. Até mesmo nossas emoções obedecem a essa regra de tempo. E não é pra menos. (...) Mas se fôssemos capazes de manter a nossa indignação por um espaço de tempo maior, só Deus sabe que caminhos estaríamos trilhando agora. (FAGUNDES, 2003, s/p).

Neste cenário, parece que a arte de pensar, advertida por Kant (2005) e proposta por Roszak (2005), estará sempre desafiando aos pais, ao Estado, ao Governo, aos professores(as), aos alunos(as), à escola básica e superior, aos profissionais da educação de modo geral. Ensinar à criança, ao adolescente e ao jovem a verdadeira arte de pensar parece ser “todo propósito da educação”. Para o autor, a arte de pensar se baseia na assombrosa capacidade que tem a mente de criar mais além do que se propõe, mais além do que se pode prever. É imperativo aprender a pensar de modo que, de posse dessa capacidade jamais acabada, outras aprendizagens, dessa decorrente, sejam possíveis: aprender a ler, aprender a estudar, aprender a falar, aprender a ir além daquilo que se prevê, aprender a ir além do saber sabido, aprender a duvidar daquilo que nos impingem a acreditar, aprender, enfim, a ser, sem que isso seja um fardo.

Muitos de nossos alunos, como lembra Romão (2008), são de uma era em que a agilidade em apertar os botões e arrastar os dedos reina, pertencem a uma geração que nasceu e está crescendo imersa nas tecnologias digitais conectadas em rede e aprenderam a interagir com as imagens, seja a fotografia, a televisão ou o cinema, de uma outra forma. Eles não se contentam em ser meros espectadores. Querem interagir, criar, co-criar, opinar, produzir suas imagens e disponibilizarem em rede.

Neste universo interativo das tecnologias digitais, que contribuição traz a arte filmica? Seus efeitos, ainda que por vezes provisórios, vão para além das formas mais inusitadas de comunicação, das preocupações diárias. Instigam à reflexão. E, assim, aliviam o fardo da vida cotidiana e servem “de alimento à nossa imaginação empobrecida”. (MAUERHOFER, 1983, p. 380). A aula por meio da tela iluminada permite a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, do espanto espontâneo para o espanto crítico, da história concluída para a história continuada, do nascimento para a vida. Metz (1983/2009) descreve o que ocorre: “(...) Assisto à projeção do filme. Assisto. (...)”

Olho e ajuda. Olhando o filme, ajudo-o a nascer, ajudo-o a viver, posto que é em mim que ele viverá e é para isso é que foi feito (...).”

É importante ressaltar que na sala de aula com cinema o papel do professor é fundamental no desenvolvimento de atividades antes e depois do filme. Ao professor cabe coordenar o debate chamando atenção dos alunos para detalhes às vezes despercebidos, imperceptíveis da arte fílmica, fazendo com que os alunos reflitam, critiquem e opinem numa discussão que poderá iniciar na sala de aula presencial, mas que também poderá se estender para as redes digitais em espaços como blog, twitter, fórum ou grupo de discussão difundidos hoje nas redes sociais da internet.

A palavra rede é hoje um termo polissêmico que nem sempre está relacionada à comunicação interativa. As redes criadas, por exemplo, entre as emissoras de rádio e televisão são redes unidirecionais no sentido “um-todos” que apenas levam a informação aos sujeitos receptores que utilizam estes meios (LUCENA, 2012). A internet é hoje conhecida como “a rede das redes” (CASTELLS, 1999), isso porque ela interconecta não apenas máquinas, mas pessoas, lugares e instituições em diferentes tempos e espaços.

Para Recuero (2009, nos novos espaços disponibilizados na internet temos uma ruptura do domínio do tradicional meio de comunicação de massa e passamos para o processo de fluxo gerado por estas tecnologias. Nesses novos espaços virtuais as pessoas estão interagindo, se relacionando, produzindo e compartilhando informações e conhecimentos. Segundo Santaella e Lemos (2010, p. 7) as redes sociais da internet (RSIs) são “plataformas-rebentos da WEB 2.0, que inaugurou a era das redes colaborativas, tais como wikipédias, blogs, podcasts, o You Tube, o Secon Life, o uso de tags (etiquetas) para o compartilhamento e intercâmbio de arquivo”.

Entendemos que uma nova tecnologia não substitui a anterior. Por isso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não irão substituir as mídias de massa como a televisão, o rádio, o cinema, a revista, o jornal. As TIC, porém, criam novas possibilidades de uso para as mídias massivas. Importa, todavia, cuidar para que as mídias estejam a serviço do homem e suas relações sociais e não o contrário. Buscar formas pelas quais a diversão, de acordo com Moraes (2004, p. 226), “não se transforme em degenerescência e alienação. Sabe-se

que o entretenimento, em suas multiplicidades de expressões, é uma “necessidade para o homem contemporâneo”. O autor, ainda, afirma que:

é possível entreter com excelentes resultados humanos; há viagens, filmes de cinema, minisséries e outros teleteatros, jogos, que distendem as pessoas se diminuí-las; ao contrário, fazem-nas crescer em sensibilidade, finura de sentimentos e desenvolvimentos de valores ricos para o indivíduo e para a coletividade. (MORAIS, 2004, p. 226).

É possível, assim, se valer desses recursos com elementos também educativos. Os programas de rádio e TV e mesmo os textos impressos nos jornais e revistas estão abrindo espaços neste sentido. Além de permitir ao leitor-receptor opinar, interagir ou propor por meio de suas páginas na internet, enviando e-mail ou participando de bate-papo online. Muitos filmes colocam sua propaganda, *trailer*, na internet antes mesmo do lançamento no cinema para atrair as pessoas para sua estreia. Na internet também podemos ler a sinopse, ficha técnica e críticas dos filmes. Contudo, como esta rede é interativa e dinâmica, é possível colocar seu próprio comentário sobre a película assistida. Esta possibilidade para a educação é de grande importância, pois as críticas e comentários, sejam agradáveis ou não, sobre um filme poderão ser compartilhados na rede, ampliando esta atividade para além dos muros da escola.

Experiência com a arte fílmica na aula: cada qual com seu próprio filme

Nesse momento, relacionamos alguns filmes, muitos dos quais sugeridos e trabalhados pelos alunos/as no projeto chamado Práticas de Formação, realizado na PUC/Campinas, com professores, na época, da disciplina Educação e Cultura: o caminho das letras por meio da luz. Esse projeto, oferecido aos alunos/as dos diferentes tipos de formação, tinha como objetivo pensar, a partir da arte fílmica, os saberes para além da formação específica. Assim, alunos de diferentes cursos, motivados pelo mesmo gosto pelo do cinema participavam de um encontro semanal – 4 horas, aos sábados, até completar a carga horária de 17h. Em todos os cursos realizados, nenhum deles, no entanto, ficou separado da

formação específica, da realidade vivida pelo aluno/a. Ao fim do curso, cada qual com seu próprio filme discutia aquilo que o filme trouxe de mais educativo para sua formação. O curso findava, “o filme termina, mas não nos deixa”. Continuava, assim, em aberto outras histórias, outros diálogos, outros filmes inspirados a partir da aula por meio da tela iluminada. Aqueles alunos/as dos mais variados cursos saíam provocados pelos filmes selecionados – inicialmente pelos professores do projeto e, ao final do curso, pelos próprios alunos/as. Aqueles alunos/as, a partir dos estranhamentos permitidos pela tela iluminada, experimentavam o movimento de idas e vindas entre o pensamento, o espanto e a luz. Alguns daqueles filmes, entre outros e tantos que virão na lembrança do leitor, relacionamos a seguir partindo de uma pergunta seguida de uma breve apresentação comentada.

Quem sai indiferente à história narrada em *Milk: a voz da igualdade* (2009)? O filme relata a história de um nova-iorquino que, na década de 70, decidiu a enfrentar a violência e o preconceito da época, busca direitos iguais de oportunidades sem discriminação. Milk entra numa batalha política nada fácil “e consegue ser eleito, tornando-se o primeiro gay” a ocupar um cargo político. A luta do seu protagonista contra a discriminação e sua determinação em ocupar o seu lugar na sociedade, ocupando cargo público de importância nos Estados Unidos, causa maior rebuliço na sociedade da época. Trata-se de uma história comovente que abarca a causa, em oposição ao preconceito nocivo, em favor do diverso, do diferente, do respeito à diversidade.

Quem não admira, mais que o gosto pelo cinema, a relação de amizade vivida por Alfredo e Totó em *Cinema paradiso* (1988)? Filme que ocorre na Itália em 1988 e mostra o encanto vivido pelos habitantes daquela vila italiana quando tem a oportunidade de assistir ao filme pela primeira vez. Quem sai ileso do filme, na mesma linha, *O carteiro e o poeta* (1994)? Filme inolvidável que narra, na justa medida, a busca pelo amor e aceitação. Um filho de pescador é contratado para entregar cartas, numa ilha do Mediterrâneo, ao “poeta do amor” Pablo Neruda. De uma interpretação notável e imagens espetaculares emergem lições de amizade, de amor, de respeito, de admiração, de vida.

Quem não saiu afetado em continuar *A Corrente do bem* (2000) no filme que leva o mesmo nome? A corrente é iniciada em Las Vegas nos Estados Unidos e narra a história de um garoto da 7ª série determinado em atender à sugestão do professor de Ciências Sociais.

Quem condenaria, excetuando a administração superior daquele colégio, a atitude da professora no filme estadunidense *O sorriso de Monalisa* (2003)? Uma história que acontece em 1953, na faculdade de Wellesley College, coloca sob questão a tradição de um Colégio que mede o sucesso das alunas pelo casamento em detrimento à profissão. A professora, recém-contratada e, ainda, em fase de avaliação, desafia a administração superior e encoraja suas alunas a mudarem de mentalidade.

Quem saiu do filme *Central do Brasil* (1998) sem dar importância à oportunidade de leitura e escrita para todos? Dora, a personagem vivida por Fernanda Montenegro, escreve cartas em atenção ao apelo dos analfabetos, na Central do Brasil. A fila é grande! Quem saiu do filme iraniano *O jarro* (1992) sem concordar que o professor não pode desenvolver seu ofício sem que tenha condições mínimas de trabalho? Numa escola, no meio do deserto, um jarro grande é o único reservatório onde as crianças bebem água, mas o jarro trinca e solucionar este problema passa a ser prioritário. A aldeia, a partir do pedido do professor aos seus alunos, é mobilizada para atender, tanto quanto possível, aos alunos. Quem é contra as mentiras inventadas pelo pai ao filho pequeno no duro campo de concentração no filme *La Vita è Bella* (1997) para que esta criança não perca a crença de que a vida é bela e vale a pena ser vivida?

Quem permaneceu em silêncio diante da tensão mostrada entre o trabalhador e a máquina durante e depois do filme *Tempos Modernos* com Carlitos? Mesmo em cinema mudo, o filme, a partir da linguagem corporal, fala alto ao público que o prestigia sobre o descaso ao trabalhador em uma fábrica em que é vigiado em todos os seus passos e tratado como uma máquina. Trabalho, alienação, exploração do trabalhador são pontos que se evidenciam. Carlitos, todavia, não desistiu de encontrar a felicidade. Sem perder o humor e a capacidade de nos fazer rir, nos permite espantar-se frente à exploração, ainda tão atual, do patrão pelo trabalhador. Quem não fica indignado ao constatar que a disputa do alimento entre o ser humano e os porcos, mostrada no documentário *Ilha das Flores* (1989) também ocorre pelo Brasil afora? Quem não sai se valendo do documentário para exclamar: “Brasil, mostra a tua cara!”?

Quem sai ileso com a busca de Amélie, uma jovem extremamente tímida que trabalha em um pequeno café na Itália, em ajudar a outros

a encontrar sua felicidade da forma mais inesperada e encantatória possível? O filme narra a história de Amélie, menina que cresceu isolada de outras crianças. Isso se deve ao fato de que seu pai supunha que sua filha tinha alguma anomalia cardíaca. Seu coração batia muito rápido, na leitura de seu pai, mas este não sabia que isso ocorria porque a menina ficava nervosa na medida em que tinha os raros contatos face a face com o pai. Por esta razão, seu coração batia mais que o esperado e, em consequência, seus pais impediram que Amélie frequentasse a escola. Amélie foi, então, alfabetizada por sua mãe que também era professora. Ficou órfã quando ainda era criança. Perder a mãe tão cedo e, aliado a isso, ter uma infância tão solitária foram fatores determinantes no desenvolvimento de Amélie e na forma de relações “com as pessoas e com o mundo” ao se tornar adulta. Na maioridade passou a trabalhar como garçoneiro. Mas a história do filme ganha vulto quando ela encontra, no banheiro de seu apartamento, uma caixinha e decide, então, procurar o dono. Ao notar os efeitos de sua atitude na pessoa mais interessada, Amélie muda sua visão. Amélie, a partir daí, ajuda e promove a felicidade das pessoas mediante “a realização de pequenos gestos”. Ganha, então, “um novo sentido para sua existência”. Uma ex-aluna do curso supracitado, esteve em Paris na época em que o filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001) esteve em cartaz, constatou o quanto esse filme afetou as relações do povo francês incluindo o simples fato de dizer “bom dia”.

Mexer e remexer na maneira de construir as relações sociais. Narrar histórias inspiradas na realidade. Remodelar o jeito de ser e se relacionar, dar um novo sentido à nossa existência, elevar a condição humana. Para que serve o filme se não for para isso, para que serve a aula se não ultrapassar os limites da quadradura da sala e elevar os horizontes de cada um? Milton Almeida sintetiza toda tentativa de dizer e mostrar a importância da imagem fílmica na aula:

Os filmes, imagens e sons da língua escrita da realidade, artefatos da Memória Artificial, **locais fantásticos** habitados por **imagens** inesquecíveis em movimento, por serem discursos em língua da realidade trazem dela o inconcluso, a ambigüidade, a mistura, o conflito, a história. [...] Suas histórias em movimento, mesmo captadas pelo olho unívoco da perspectiva, escapam, em parte pelo olhar humano do espectador, que vê em tensão e não em afirmação. (ALMEIDA, 1999, p. 140, grifo do autor).

Quem não se identificou com uma das histórias narradas em uma das mesas numa casa de massas na Itália? Este foi o cenário que o diretor escolheu para o filme *O jantar*, lançado em 1998. Fregueses, de lugares e conflitos diferentes, manifestam seus problemas, seus desejos e frustrações, seus conflitos, seus espantos, “seus vícios e virtudes”, seus sonhos, seus delírios, embora num momento pretensamente relaxante. Cada mesa reúne pessoas com suas histórias de vida pessoais, ignorando o seu entorno. E, quem não saiu do cinema manifestando seu espanto diante das cenas surpreendentes do filme *Os vingadores* (2012)? Filme que atraiu espectadores de todas as idades no Brasil e no mundo mostra facilmente, não apenas perante a rapidez de sua divulgação, a magia que esta arte causa no espectador – seja criança, seja jovem, seja adulto – seja dentro ou fora da aula, de ambientes tradicionalmente educativos.

Levar o filme para sala de aula, seja na universidade, seja na escola básica, significa retirar, de acordo com Carvalho (2007) e Almeida (2001), alguns muros que separam as instituições de ensino do mundo que o cerca. “A projeção de filmes pode estimular debates e reflexões críticas dos estudantes acerca de fatos e problemas históricos, culturais, sociais, econômicas e políticas da sociedade” (CARVALHO, 2007, p. 53). Levar a tela iluminada para a aula é, com efeito, criar possibilidades de discutir a existência humana, seja de modo mais amplo ou restrito, seja de modo mais contundente ou não, mais simples ou mais elaborado. De uma maneira ou de outra tem como ponto nodal pensar o ser humano e tem como objetivo provocar o estranhamento.

Considerações finais

O filme é um recurso e um caminho tido como apropriado diante da “proposição de estranhamento”. Espantar-se, admirar-se que a realidade seja “exatamente assim”. Espantar-se um pouco mais e perceber que pode ser diferente. Para Paulo Freire (2006, p. 53), “nenhuma realidade é esta mesma”, como se fosse um destino a que não é possível fugir. Parece que é nisso que consiste o gosto de ser gente, da consciência de si. O autor, ao mostrar sua alegria em ser gente, explica: “[...] porque minha passagem pelo mundo não é predeterminada nem preestabelecida. Meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir”; e Freire ainda continua: “Gosto de ser gente,

porque a história em que faço parte com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não determinismo”. (FREIRE, 2006, p. 53). Daí a insistência do autor, tanto na problematização do futuro quanto na recusa a sua inexorabilidade. Pensar, problematizar e indignar-se frente à necessidade de que a realidade seja outra e não essa que se mostra. Espantar-se, admirar-se, indignar-se, perceber-se vivo, sentir a vida. Eis o que emerge da imagem fílmica. Lembre-se de Rosseau, (1999, p. 14) ao afirmar: “Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de existência”. Continua o autor:

O homem que mais viveu não é o que mais contou o maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida. Tal homem foi enterrado aos cem anos e estava morto desde o nascimento. Melhor seria ir para a tumba na juventude, se pelo menos tivesse vivido até essa idade. (ROSSEAU, 1999, p. 14).

A arte fílmica promove sentimentos essencialmente humanos – sentir a vida, viver os sonhos. Rede inabarcável de formação, de educação, de existência plena. Rede inesgotável em que dormitam nossos sonhos, nossas recordações, nossas poesias e mistérios. O que queremos dizer aproxima-se de Passolini ao afirmar:

[...] o cinema [...] tem natureza de sonho, porque avizinha aos sonhos, porque a seqüência cinematográfica é a seqüência de uma recordação ou de um sonho – e não somente isto, mas as coisas em si mesmas – são profundamente poéticas: uma árvore fotografada é poética, um rosto humano é poético [...] porque é uma parição, plena de mistérios, plena de ambigüidade, prenhe de significados polivalentes (PASSOLINI apud ALMEIDA, 2001, p. 140).

Conforme mencionamos anteriormente, o desenvolvimento e utilização das TIC não substituíram as tecnologias precedentes, mas trouxeram novas possibilidades para estas mídias de massa, que, por serem unidirecionais, não permitem a interatividade com o público. As TIC conectadas à rede internet potencializam aos autores criarem, co-criarem e compartilharem suas produções para diferentes públicos que muitas vezes interferem e interagem com a obra mixando, remixando, produzindo outras artes digitais.

Referências

- ALBINATI, Ana Selva. Em tela o ser humano. Revista **Presença Pedagógica**, v. 5. n. 29, set, 1999.
- ALMEIDA, Milton. A câmara da memória. **Cinema: arte da memória**. Campinas: autores associados, 1999.
- ALMEIDA, Milton. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortês, 2001.
- BARTHES, Roland. Ao sair do cinema. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BUÑUEL, Luis. Cinema, instrumento de poesia. In: XAVIER, Ismael (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BALÁZS, Béla. Subjetividade do objeto. In: XAVIER, Ismael (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BILAC, Olavo. Língua Portuguesa. In: **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.
- CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt. **Universidade midiaticizada: uso da televisão e do cinema na Educação Superior**. Brasília, DF: SENAC: 2007.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- EBERT, Roger. **A magia do cinema**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FAGUNDES, Antonio. **Sete Minutos**. Europa Filmes e Globo Filmes, 2003. DVD.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2006.
- HELLER, Agnes. **Cotidiano e História**. São Paulo: Terra, 1970.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Unimep, 2002.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LUCENA, Simone. **Educação e TV digital: situação e perspectiva**. Maceió: Edufal, 2012.

- MORAIS, Regis de. **Educação, mídia e meio-ambiente**. Campinas: Alínea, 2004.
- MAUERHOFER, Hugo. A psicologia e a experiência cinematográfica. In: XAVIER, Ismael (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- METZ, Cristian. História e discurso. In: XAVIER, Ismael (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROMÃO, Eliana. **A relação educativa por meio de falas, fios e cartas**. Maceió: Edufal, 2008.
- _____. Cultura escolar e cultura digital: aproximações suspeitosas de uma aliança esquecida. In: PONTES, Aldo; PONTES, Altem (Org.). **Pesquisa e prática docente sobre educação e comunicação**. Belém: Edupep, 2008.
- ROSZAK, Theodore. **El culto a la información: um tratado sobre a tecnologia, inteligência artificial e a verdadeira arte de pensar**. España: Gedisa, 2005.
- ROSSEAU, Jean Jaques. Livro I. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a conectividade do twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SILVA, Josué Gomes. Penúltima flor do Lácio. **Folha de São Paulo**. 26 de fevereiro, de 2012.

Filmes:

- A Corrente do bem*. Dirigido por Mimi Leder. Estados Unidos, 2000.
- Central do Brasil*. Dirigido por Walter Salles. Brasil, 1998.
- Cinema Paradiso*. Dirigido por Giuseppe Tornatore. Itália, 1988.
- Ilha das flores*. Dirigido por Jorge Furtado. Brasil, 1989

La Vita è Bella . Dirigido por Roberto Benigni. Itália, 1997.

Milk: a voz da igualdade. Dirigido por Gus Van Sant. Estados Unidos, 2009.

O carteiro e o poeta. Dirigido por Michael Radford. Itália, 1994.

O fabuloso destino de Amélie Poulain. Dirigido por Jean-Pierre Jeunet. França, 2001

O jantar. Dirigido Ettore Scola. Itália e França, 1998.

O jarro. Dirigido por Ebrahim Foruzesh. Irã, 1992

O sorriso da Monalisa. Dirigido por Mike Newell. Estados Unidos, 2003.

Os vingadores. Dirigido por Joss Whedon. Estados Unidos, 2012.

Tempos Modernos. Dirigido por Charles Chaplin. Estados Unidos, 1936.

CAPÍTULO 3

IMAGENS, MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO NO FILME *SETE VIDAS EU TIVESSE*

Laura Ramos Estrela¹
Giovana Scareli²

Resumo: Um filme, uma escola, memórias. Estes são os elementos que temos neste capítulo. O documentário *Sete vidas eu tivesse* (2006), de José Maurício de Oliveira, é nosso guia de pesquisa, ou seja, nossa principal fonte de investigação para conhecer o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, construído em 1962, na cidade de São Paulo/SP, Brasil. A utilização dessa fonte como principal se justifica pela ausência de documentos administrativos e pedagógicos pertencentes à secretaria da escola, que foram destruídos pelo regime militar por ocasião da invasão do colégio em 12 de dezembro de 1969, restando a memória e documentação de alguns egressos e professores. “Sete vidas eu tivesse, sete vidas eu daria...” Assim termina o filme. Profeticamente a professora Maria Nilde Mascellani previu que o Vocacional não seria esquecido, que as ideias sobreviveriam na memória de seus egressos. O filme é uma homenagem, um monumento, um documento e uma forma de preservar a história e a memória desta importante instituição.

1 Unit – Universidade Tiradentes

2 UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei

Images, mémoires et éducations dans le film
Sete Vidas Eu Tivesse

Résumé: Un film, une école, des mémoires. Ce sont les éléments à la base de cet article. Le documentaire *Sete vidas eu tivesse* (2006) de Jose Mauricio de Oliveira est le fil conducteur de notre recherche, c'est-à-dire notre principale source d'investigation pour connaître l'école « Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha », construite en 1962 à São Paulo, Brésil. L'utilisation de ce film comme principale source se justifie par le manque d'archives administratives et pédagogiques du secrétariat de l'école, qui ont été détruites par le régime militaire lors de l'occupation de l'école le 12 décembre 1969. Il reste aussi la mémoire et la documentation conservée par quelques anciens étudiants et professeurs. Si j'avais sept vies, sept vies je donnerais... C'est ainsi que se clôt le film. De manière prophétique, l'enseignante Maria Nilde Mascellani avait prévu que l'école n'allait pas être oubliée, que ses savoirs survivraient dans la mémoire de ses élèves. Le film est un hommage et un document préservant l'histoire et la mémoire de cette importante institution.

Para início de conversa...

A primeira vez que tivemos contato com o filme de José Maurício de Oliveira³ foi quando fazíamos um estudo sobre os ginásios vocacionais. Um deles nos chamou a atenção, pois em sua curta existência (1962 a 1969) desenvolveu uma proposta pedagógica inovadora que foi interrompida pela política da época, o regime militar brasileiro. A experiência dessa escola foi muito forte e deixou profundas marcas nos alunos e nos professores, ao ponto de passados quarenta e três anos da sua implantação ainda estar presente na memória daqueles que a vivenciaram, como pode ser visto no documentário *Sete vidas eu tivesse* (2006).

3 *Sete vidas eu tivesse*. Direção, roteiro e montagem: José Maurício de Oliveira, Fotografia: Sebastião Costa. Narração: Claudia Alencar. Realização: Próxima Atração. 2006. (Documentário).

Os egressos desta escola criaram a Associação dos Ex-alunos e Professores das Escolas Vocacionais – GVive, promovendo encontros, debates, seminários e congressos e outras manifestações, incluindo o documentário, objeto deste capítulo, no qual é discutida a educação brasileira em meio a lembranças dos tempos do colégio, o que mantém viva a memória da instituição.

O cineasta, que foi aluno da escola em 1963 e, portanto, testemunha deste processo da plena adaptação do método e a sua posterior extinção, afirma:

Mais do que ver, vivi, salvo uns poucos anos em que estudei, por conveniência familiar, no glorioso Externato Pequenópolis, toda a minha formação se deu em escolas públicas. Atribuo boa parte do que sou (para o bem e para o mal...) a uma delas em particular: o Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha (Gevoa).⁴

Este agradecimento se transformou no documentário *Sete vidas eu tivesse*, que é composto pelas falas de ex-professores, alguns deles exercendo a profissão no próprio colégio, que agora adota outra dinâmica espacial e pedagógica, entremeadas por imagens de arquivo fotográfico, cinematográfico e cenas criadas pelo próprio diretor.

As memórias dos ex-alunos e dos professores se unem nesta película, cujas imagens em preto e branco retratam a época de 1960. As imagens do ambiente escolar, também monocromáticas, filmadas pelo diretor na atualidade, nos confunde em uma só dinâmica, como se ambas fossem do mesmo tempo e espaço. Segundo Bill Nichols (2005), a viagem no tempo é reforçada pela ausência de cor na filmagem, assim como as antigas fotografias em preto e branco denunciam sua antiguidade.

Deste modo, vamos indo e vindo em duas épocas distintas, comparando-as, analisando-as e trazendo-as ao tempo presente, ao nosso tempo. Neste sentido, Milton José de Almeida (2003, p. 87), afirma que “mesmo quando ‘encena’ ou ‘representa’ o passado, todo filme é uma representação do presente, uma forma de conhecimento do presente”. A história do presente que consulta e pergunta ao passado e devolve o questionamento em representações imagéticas e ideológicas.

4 Texto publicado em 2009, no blog Mercado Ético, escrito por Jose Maurício de Oliveira, intitulado **Ensino público de qualidade**, onde defende um ensino melhor para as escolas públicas semelhante ao que ele teve no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha.

Experiências como as dos ginásios vocacionais, na rede pública dos anos 60, guiavam-se por uma palavrinha hoje meio fora de moda: **práxis**, essa estranha categoria dialética (outra palavrinha meio fora de moda) que teima em conectar reflexão e ação, o conhecimento da realidade e o ato que a transforma (OLIVEIRA, 2009).

Através deste depoimento do cineasta, notamos que sua memória ficou impregnada por esta vivência enquanto aluno. É através desta experiência que ele nos leva a conhecer e a admirar o colégio onde estudou, pois segundo Henry Bergson (2010, p. 25): “a impressão recebida, em vez de desenvolver-se apenas em movimentos, espiritualiza-se em conhecimento”. Nossas experiências nos levam não somente a uma ação, mas a acumular dados e com eles transformá-los em conhecimento, que fazem parte da memória e são acessados em algum momento.

O filme

O filme é dividido em três partes após as cenas iniciais: **A pré-história**, explicando a implementação dos colégios e sua pedagogia; **O ensino renovado**, em que professores depõem sobre as metodologias aplicadas e seus resultados; e **A escola devassada**, que expõe os indicadores que levaram à sua extinção.

O início do filme destaca uma figura muito importante deste processo dos Vocacionais: a professora Maria Nilde Mascellani, mentora do projeto e diretora da escola. Nascida na cidade de São Paulo em 1931, tornou-se uma grande educadora que, segundo sua orientadora no Curso de Mestrado, Elcie F. Salzano Masini, a preocupação dessa educadora sempre foi descobrir os caminhos que levassem a conhecer os alunos e suas possibilidades e, com isso, oferecer-lhes recursos que pudessem contribuir para a melhoria da comunidade e desenvolvesse neles o sentimento de pertencimento. Vítima de um infarto fulminante em 19 de dezembro de 1999, faleceu aos 68 anos, em São Paulo⁵.

5 Fonte: Blog da GVive – Associação de ex-alunos e amigos dos ginásios vocacionais. Disponível em: <<http://vocacionalforever.blogspot.com.br/2008/07/novidades-sobre-maria-nilde.html>>. Acesso em: 17 mar 2013.

Maria Nilde Mascellani foi homenageada inúmeras vezes, deu nome a várias instituições de ensino em São Paulo e em outros estados, coordenou o Serviço de Ensino Vocacional (SEVI) de 1961 a 1969. Trabalhou prestando assessoria para o projeto Educacional na comunidade do Jaguaré, criou a Equipe Renov (nome fantasia criado pelo grupo), entidade de assessoria, projetos, pesquisa e planejamento de ação comunitária e educacional, com atuação na defesa dos direitos humanos e dos perseguidos políticos do regime militar, o que lhe valeu perseguições, e mesmo tendo sérios problemas de saúde foi presa e torturada.

Em 1995, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos, da Central Única do Trabalhador (CNM/CUT) procurou algumas instituições de ensino e pesquisa, tais como PUC/SP, UFRJ, Unicamp, Cefet/SP, para estabelecer uma parceria com o objetivo de estruturar, inicialmente em âmbito estadual e, posteriormente, no nacional, um amplo projeto de qualificação profissional para metalúrgicos e ex-metalúrgicos. Este programa foi denominado Integrar e reuniu sindicalistas, intelectuais, professores e trabalhadores, e juntos montaram um currículo formado por disciplinas básicas e técnicas que estavam relacionadas à experiência dos alunos (o saber acumulado) e à comunidade que faziam parte. Esse projeto utilizou da experiência dos Colégios Vocacionais implantados nos anos 1960.

A cena inicial do filme mostra Maria Nilde Mascellani num momento especial: uma mulher de costas para o espectador escreve uma carta. Filmada em *close-up* médio, que segundo Mercado (2011, p. 41) “possibilita se ter uma visão do personagem e a área adjacente onde ele se encontra, permitindo adicionar um conteúdo dramático, simbólico ou explosivo de acordo com que se inclui no fundo”. Nesta cena, a mão sobre a folha de papel, escreve algo que, aos poucos, numa tomada em que o deslocamento de câmera se dá através de um *zoom* bem suave, nos deixa ler uma data no cabeçalho. Esta técnica cria uma conexão entre dois sujeitos, no caso a professora e o espectador, que, desta forma, testemunha o ato da escrita de um manifesto⁶, cuja última frase dá título ao documentário.

6 Artigo publicado no número especial de comemoração de 100 anos do jornal Popular “Um século de luta pela liberdade” – 08 de novembro de 1984, p. 52. **Os colégios vocacionais do estado de São Paulo ou quinze anos de sepultura.** “Mas o que os policiais e os militares talvez não saibam é que a verdadeira história não morre (...) E alguns ainda vivos cantam em coro a defesa de seus ideais, o canto da libertação educacional – Sete vidas eu tivesse, sete vidas eu daria...”. Maria Nilde Mascellani.

Ao mesmo tempo em que ouvimos uma voz feminina em *off*, que nos transmite o conteúdo da escrita, acompanhamos a formação das palavras na mão que exerce o ato de escrever. Assim, a informação é reforçada usando dois sentidos do espectador: a visão e a audição.



Figura 1: cena inicial da “escrita da carta”



Figura 2: parte interna da escola

Em um plano paralelo, também em preto e branco, a câmera percorre os corredores da escola, fundindo a objetiva da câmera ao nosso olhar na cena, nos colocando na ação. Martin (2003) afirma que a câmera deixou de ser apenas uma testemunha que registra passivamente os acontecimentos, para ser um agente ativo e ator; e, neste caso, as imagens monocromáticas e a utilização da técnica da tela dupla nos mostram alunos e professores em diversas atividades escolares ao mesmo tempo em que passeamos pelas dependências da escola vazia, onde o espaço mostrado nos faz perceber que pouca coisa mudou de uma época para outra no sentido estrutural. No entanto, com um olhar mais atento, ou vendo com atenção mais de uma vez o filme, veremos uma diferença fundamental nesse espaço:



Figura 3: Corredor do Colégio no ano de 2006



Figura 4: Corredor no ano de 1963

Estes dois fotogramas, capturados em tempos diferentes, demonstram uma das características do ensino aplicado nos colégios vocacionais: a valorização do indivíduo. Se nos anos mais recentes o corredor faz o papel arquitetônico de passagem e transição entre ambientes, no Colégio Vocacional ele é também um elemento que caracteriza a individualidade de cada aluno, através do “seu” espaço-território, onde seus pertences são guardados, criando um vínculo aluno-escola. Segundo Antonio Viñao Frago (2005), a escola como instituição se transforma numa referência como lugar, com especificidades, com determinadas características, onde se vai, permanece e depois volta. Esta ocupação espacial e sua conversão em lugar-escolar carregam uma vivência como território por aqueles que com ele se relacionam.

Nas próximas cenas os professores exploram as salas de aulas com um sorriso no rosto, felizes de estarem novamente nos espaços que um dia foram seus “territórios” de docência (Figura 5).



Figura 5: Professores exploram os espaços

É interessante a capacidade do ser humano de poder evocar suas mais remotas memórias ao simples despertar de um sentido e, por este dispositivo, reviver sentimentos e sensações, como se os mesmos estivessem acontecendo naquele exato momento. Henry Bergson (2010, p. 83) afirma que “as coisas que cercam nosso corpo agem sobre ele e ele reage a elas. Suas reações são mais ou menos complexas, mais ou menos variadas, conforme o número e a natureza dos aparelhos que a experiência montou no interior de sua substância”.



Figura 6: voltando ao passado

A cena se apresenta em tela dupla, ela representa o momento em que a memória dos sujeitos que serão entrevistados é avivada através da projeção de um filme antigo que mostra cenas dos ambientes internos do Colégio Vocacional Oswaldo Aranha. Vemos a reação dos professores às imagens, alguns sorriem, outros se mantêm concentrados, talvez em suas reminiscências. Os locais de uso comum: as salas de aula, de música, laboratórios, refeitório, todos trazem a esses sujeitos lembranças que poderiam estar adormecidas e eu que agora vão (re)surgindo com mais nitidez. (Figuras 6, 7 e 8).

De acordo com Jacques Aumont (2004), reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar, pelo menos em parte, o que é visto com alguma coisa que se vê ou se pode ver no real. Eles se encontram no mesmo espaço físico de sua época de docência no Oswaldo Aranha; a duplicidade de imagens facilita também o entendimento do espectador, pois, segundo Jean-Claude Bernardet (2003), somente a situação da entrevista não é suficiente para o entendimento da história a ser contada, é necessário ter outros níveis de observação e de informação, neste caso a utilização da imagem e do som.



Figura 7: reconhecimento



Figura 8: reconhecimento

De acordo com Verena Alberti (2004, p. 18), “[...] a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”.

Desta forma os depoimentos adquirem mais veracidade ao conteúdo exposto ao espectador. O uso dos contrapontos entre fotografia e vídeo, imagem estática e em movimento, entre narração e oralidade, passado e presente, levam o espectador a um constante ir e vir pelo espaço temporal, atraindo-o para o filme.

A pré-história

Ao som dos primeiros acordes de *Aquarela do Brasil*, iniciam-se depoimentos que nos põem a par da história das escolas vocacionais. A professora Olga Bechara, orientadora pedagógica do Gevoa, num depoimento feito em plano fixo e em *close-up* médio, realizado na secretaria da escola, explana sobre o início das ideias que iriam fundamentar o método pedagógico utilizado nos Colégios Vocacionais. Sobre este tipo de construção cinematográfica, Bill Nichols afirma:

Ao assistirmos a documentários participativos, esperamos testemunhar o mundo histórico da maneira pela qual ele é representado por alguém que nele se engaja ativamente, e não por alguém que observa discretamente, reconfigura poeticamente ou monta argumentativamente esse mundo. Essa “verdade” se coloca na tela de forma mais real e confiável, vamos dizer assim, por estar sendo dita por sujeitos que vivenciaram o momento. (NICHOLS, 2005, p. 154).

A semente da aplicação desta metodologia foi plantada pelo então Secretário de Educação de São Paulo, Luciano de Carvalho, que ao retornar da Inglaterra maravilhado com as ideias das escolas compreensivas, nas quais os alunos saíam com conhecimento e com eficiência, preparados para o mercado de trabalho, quis implantar algo do tipo no Brasil.

Em uma visita a uma unidade educacional de Socorro, cidade do interior de São Paulo, impressionou-se com a pedagogia aplicada nesta escola, na qual a Prof.^a Maria Nilde Mascellani desenvolvia um trabalho diferenciado com os alunos nos moldes das Classes Experimentais, utilizando métodos que levavam os alunos às práticas junto à comunidade, o que hoje denominamos práticas extensionistas. Além disso, a escola apresentava um currículo que tinha todas as disciplinas do curso e mais atividades rurais. Com base em tudo o que presenciou e com o firme propósito de renovar a educação em São Paulo, ele viu a possibilidade de estender esta experiência das Classes Experimentais de Socorro para outras cidades do Estado, o que foi possível através de uma Portaria criada pela secretaria. Sobre este assunto, afirma Mascellani⁷:

Não dispúnhamos de estrutura e verbas para um programa tão ambicioso. Pensamos que seria possível organizar outras escolas renovadas com base nas Classes Experimentais em cidades-centros de região ou em cidades cujas prefeituras se dispusessem a fazer parceria com o Estado, transformando essas novas escolas em centros de capacitação de professores e de debate sobre uma nova pedagogia. Mas, de qualquer modo, faltava-nos base legal. A Portaria do MEC que permitiu as Classes Experimentais era muito frágil para amparar um projeto de tal envergadura. Tivemos várias reuniões com o Secretário até descobriremos que estavam em curso estudos para a reforma do Ensino Técnico Industrial, de nível estadual. As escolas técnicas eram vinculadas ao Departamento de Ensino Profissional da Secretaria Estadual de Educação. A estratégia encontrada pelo Secretário foi a de embutir, no texto da nova lei, artigos que permitissem uma base legal para a experiência de renovação no ensino secundário. Para esse fim, foi formada uma comissão mista composta por professores do técnico e professores do ensino propedêutico à qual fui integrada (MASCCELLANI, 1999, p. 89).

A denominação Cursos Vocacionais correspondia ao ensino técnico, significando cursos de treinamento de habilidades manuais ou mecânicas. O objetivo das escolas Vocacionais era formar jovens atuantes, enfocando principalmente sua liberdade como agente da

7 Trecho da tese de Doutorado da Professora Maria Nilde Mascellani: **Uma pedagogia para o trabalhador**: O ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (programa integrar CNM/CUT). (1999).

própria educação e do seu desenvolvimento, e o papel do professor seria o de mediador das situações educativas. O intuito era levar o aluno a pensar, sem respostas prontas. O aluno desenvolvia seu raciocínio através de suas próprias especulações, mas com base na didática oferecida pela escola.

Em 1962, foram criadas três primeiras escolas: em Batatais, o Ginásio Vocacional Candido Portinari; em Americana, o Ginásio Vocacional João XXIII; e em São Paulo, o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, que é o objeto do documentário. Um ano mais tarde, em 1963, foram instaladas as unidades de Rio Claro, o Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes e de Barretos, o Ginásio Vocacional Embaixador Macedo Soares.

A implantação desses ginásios seguia alguns critérios tais como: instalar unidades de modo a cobrir, em curto prazo, cidade-sede e região; ampliar a rede na direção das regiões do interior; contar com a adesão política do prefeito e deputados da região; possuir um prédio escolar disponível e sujeito a reformas e ampliação; índice satisfatório de demanda escolar; parceria com a prefeitura no que se referia ao prédio; e aceitação da nova proposta.

Em São Paulo, o Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha se situou no bairro do Brooklin, Zonal Sul, num prédio já existente que foi reformado para se adaptar às novas práticas pedagógicas, tais como: Estudos Sociais, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Língua Portuguesa, Inglês, Artes Plásticas, Educação Musical, Economia Doméstica, Artes Industriais e Práticas Comerciais. Antes da implantação de qualquer unidade, se fazia uma pesquisa na comunidade, com uma equipe de sociólogas, para se conhecer melhor o público-alvo da escola. A análise deste estudo é que direcionava a formação dos objetivos gerais e específicos para o planejamento do currículo. Outro fator importante era a norma de não deixar que houvesse desequilíbrio de classes econômicas, deveria ter 20% de nível alto, 50% de nível médio, 30% de nível baixo. Os professores eram previamente capacitados e, anualmente, passavam por nova capacitação. O programa de Capacitação Docente envolvia cursos com duração de seis meses, o estudo de Correntes Pedagógicas Contemporâneas, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Adolescente, Planejamento de Currículo, Procedimentos e Técnicas Pedagógicas e a interpretação de pesquisas, conforme estudo de Mascellani (1999).

O ensino renovado

Nesta parte do filme, intitulada “O ensino renovado”, é apresentada a fala dos professores, personagens reais, protagonistas desta história, que, transformada em memórias, vai aos poucos sendo (re)lembrada. Ao organizar os fragmentos deste grande quebra-cabeça, vamos conhecendo um pouco dessa história. Neste depoimento, Maria Nilde Mascellani é filmada com a câmera fixa em plano frontal, na qual aparecem, atrás dela, diversas fotografias que ilustram o cenário. Ela explica a missão desta pedagogia de ensino:



Figura 9: Maria Nilde Mascellani

É uma experiência que se desenvolve no Estado de São Paulo através de escolas secundárias com o objetivo de levar o jovem à descoberta das suas potencialidades, conhecendo seus interesses, as suas aptidões, e se integrando no mundo e a si mesmo a fim de situar-se na sociedade e a desempenhar o seu papel de homem transformador. (Transcrição da fala da Prof.^a Mascellani).

Neste trecho, sua voz em *off* ilustra as atividades executadas no colégio, pois além das cadeiras normais, disciplinas que normalmente

eram ministradas com objetivos complementares, como Educação Física, Arte e Música, tiveram na pedagogia dos Colégios Vocacionais um valor de formação. Além dessas disciplinas artísticas, a formação para o dia a dia e para o trabalho era importante, como podemos ver nas figuras abaixo:



Figura 10: Práticas Comerciais



Figura 11: Educação Domestica



Figura 12: Artes Industriais



Figura 13: Artes Industriais

Seguem-se outros depoimentos dos professores que passaram por esta experiência quando tinham provavelmente em torno de vinte anos e iniciavam suas carreiras no magistério. Segundo eles, essa experiência foi marcante, pois depois de viver uma experiência pedagógica tão moderna e inovadora, tiveram que retornar ao padrão tradicional e controlador das escolas da época, o que provocou uma difícil adaptação neste retorno a uma metodologia arcaica.

O cenário acompanha a função de cada professor; a professora de Educação Física do Gevoa, Ephigênia Saes Cáceres, caminha pelo ginásio e relembra como a pedagogia vocacional veio de encontro aos

seus anseios de jovem educadora que se achava desiludida com o ensino brasileiro e a falta de valorização do professor de Educação Física. A este respeito, afirma Nichols (2005) que esta imagem mental facilita a recuperação dos componentes do discurso conforme o orador se move pelo espaço imaginado, numa ordem predeterminada, recolhendo os argumentos depositados ali. Ou seja, o cenário real ou uma boa reprodução desse possibilitam que as experiências que ali foram vivenciadas, retornem com mais força e lucidez pelas lembranças do sujeito. Com isso, nota-se que as falas dos professores não vêm como uma simples explanação, mas sim com entusiasmo e saudosismo, como na fala do Prof. Evandro Castro Jardim, professor de Artes Plásticas:



Figura 14: Professor Evandro Castro Jardim

A minha formação foi de artista plástico, né? E não estava absolutamente ligado à educação vamos dizer assim... e foi aqui que percebi... eh, falando de conceitos, que foi também uma experiência extraordinária de poder pensar sobre o fazer, e aqui, esta oportunidade sempre existiu, né? De fazer o seguinte, de pensar numa ideia, na consciência da importância de um projeto estético de vida para cada um de nós e para todos nós.

Cenas do cotidiano das aulas de Educação Física, de Música e de Arte, ou mesmo das salas de aulas teóricas, intercala as cenas de

depoimentos e, em algumas vezes, ilustra os depoimentos em *off*, que são reforçados pelas imagens, dando veracidade às falas.



Figura 15- fotograma de uma aula de EF



Figura 16: Profa. Efigênia Saes Cáceres

A professora Efigênia Saes Cáceres, da disciplina Educação Física, assevera sobre a valorização profissional e o ensino diferenciado:

Logo que entrei e vi que a renovação que eles pregavam, era justamente o que eu estava procurando (...) a nossa Educação Física no meu tempo era totalmente empírica (...) ninguém sabia dar respostas. O professor de Educação Física era aquele que contava 1,2,3 e acabou! (Transcrição da fala da Prof.^a Efigênia).

Havia também no Gevoa uma coordenadora de recursos audiovisuais, Prof.^a Esméria Rovai, que diz: “Tudo que vi no vocacional pouco a pouco foi sendo objeto no discurso acadêmico”. Esta fala nos mostra a importância do colégio, tornando-se objeto de pesquisa. Diz ainda que, dentre as inúmeras discussões contra a metodologia aplicada na escola, a participação de dirigentes de escolas particulares que se sentiam ameaçados com a qualidade dos colégios vocacionais foi dominante, pois tanto naquela época, quanto hoje, os pais recorriam às escolas particulares à procura de um ensino de qualidade para seus filhos, o que o Colégio Vocacional oferecia gratuitamente. Para ela, este movimento das escolas privadas foi decisivo para acabar com os colégios vocacionais, pois foi construída uma imagem de escola subversiva.

Pelo fato de os entrevistadores terem sido alunos do colégio, a maioria dos entrevistados respondem sempre os colocando no contexto do texto. Ao falar sobre as aulas dadas na escola, a Professora diz: “quando **vocês** estudavam... Minas, por exemplo, **vocês** não só estudavam Minas, mas **vocês** reportavam ao conceito de Minas, do Estado de Minas Gerais, Brasil, aquilo que estava acontecendo na sua comunidade local” (Transcrição da fala da professora Esméria Rovai, grifo nosso).

Desta forma, são explicitadas as relações existentes entre a equipe de filmagem, principalmente entre o diretor, e os personagens do filme, que são os professores da escola vocacional.

A escola devassada

Voltamos ao passado, ao dia 12 de dezembro de 1969. A música, a cor e as falas nos tomam. A voz em *off* retorna com a cena inicial da escrita em que a protagonista da cena nos fala da invasão da escola. Em cena paralela à câmera nos faz novamente penetrar ao interior da escola e este caminhar leva-nos a um portão fechado com cadeado. Encerram-se as palavras! A narradora se cala para dar vez a uma trilha sonora de tensão. O som, presença constante no cinema, conclui, nesse momento, o clima tenso que o filme nos quer mostrar.

Mais uma vez a câmera interpreta: focada na entrada da escola, a imagem balança como se alguém estivesse filmando a invasão dos soldados, nossa mente reforça esta ideia pelo som que a acompanha: de coturnos seguindo em marcha militar e vozes masculinas ao fundo num som ritmado de guerra. Nós somos um dos soldados.

Esta sensação de pertencer à cena, segundo Martin (2003), é criada através do movimento da câmera, que tem um significado próprio, e busca exprimir sublinhando um elemento material ou psicológico que deve desempenhar um papel decisivo ao desenrolar da ação; neste caso, dramatizando o momento em que houve a invasão da polícia na escola.

A professora Ephigênia relembra o dia em que a polícia, numa ação arbitrária, invade a escola e ela, que se encontrava no momento no local, demonstra sua indignação pela destruição feita aos arquivos:

Prof.^a Ephigênia: Invasão tudo bem... [...] nós estávamos num regime super “democrático”, para não dizer outra... [...] mas o problema principal foi a destruição que eles conseguiram fazer da documentação do Vocacional.

Entrevistador: Eles quem?

Prof.^a Ephigênia: Os invasores.

(Transcrição do trecho do filme).

As escolas vocacionais foram extintas pela repressão policial militar em junho de 1969, por considerá-las subversivas e contrárias aos interesses da segurança nacional. Invasidas numa ação militar conjunta em 12 de dezembro de 1969, foram destruídos, nesta ocasião, parte da documentação e outra parte foi levada e esquecida nos porões do Departamento de Ordem Policial e Social (DOPS). Pouca coisa foi salva pela ação de alguns professores ou de pais de alunos. No período de 1970 a 1973 foi realizado um inquérito policial militar com prisões de professores, alunos, funcionários e pais. Tortura e devassa nas escolas e nas residências à procura de provas da “subversão” da escola.

Os anos de 1960 foram marcados por turbulência política, com a subida dos militares ao poder e a repressão foi se instalando, iniciando por cassações nas lideranças sindicais e políticas e se estendendo aos poucos no campo da educação e da cultura.

O fechamento do Gevoa e sua caracterização como subversivo se deve também a fatores sociais, que são interpretados pela professora Esméria Rovai, a partir militância das escolas particulares, que tinham nos colégios vocacionais fortes concorrentes no mercado educacional.

Mascellani (1999), em sua tese de doutorado, afirma que na promulgação do Ato Institucional – AI5 iniciou-se uma verdadeira legitimação do terror que se instalaria na sociedade e foi neste clima que se gestou e desenvolveu a experiência do Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo. Ela observa, em sua tese, que:

É quase irônico, no entanto, que sua curta trajetória se desenvolvesse precisamente nesse contexto, quando ela foi, na verdade, o resultado de experiências educacionais e debates intelectuais e políticos que ao longo de toda a década anterior tinham lugar no país (MASCCELLANI, 1999, p. 73).

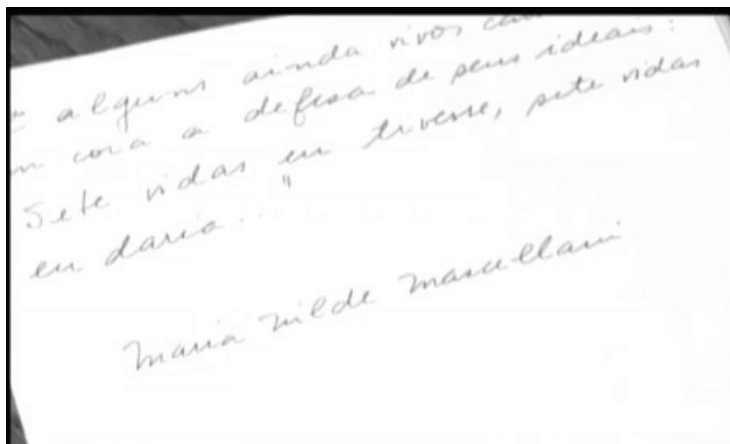


Figura 17: *close-up* da carta escrita pela Profa. Maria Nilde Mascellani

“Sete vidas eu tivesse, sete vidas eu daria...” Assim termina da mesma forma que iniciou, com o manifesto escrito em 1989, a narração do filme. Profeticamente a professora previu que o Vocacional não seria esquecido, que as ideias sobreviveriam na memória dos seus protagonistas, pois foi um ensino que cumpriu seus objetivos. Hoje seus egressos: médicos, advogados, jornalistas, professores e outros profissionais liberais almejam uma escola de igual ideologia para seus filhos. A festejam, a enobrecem e a divulgam através de trabalhos acadêmicos, livros, publicações e filmes que não deixam que a memória da escola seja apagada, pelo contrário, suas ações a fortalecem em cada obra empreendida, pois “se sete vidas eles tivessem...”

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e atual. Rio de janeiro: Editora da FGV, 2004.
- ALMEIDA, Milton José de. O tempo no cinema, imagem em perspectiva. In: ROSSI, V.L.S. de; ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas/SP: Alínea, 2003.

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Tradução Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional trabalhadores desempregados**. 1999. 280 f. Tese (Doutorado) – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisa/IIEP, São Paulo, 1999.
- MASCELLANI, M. N. **Quinze anos de sepultura**. **Jornal Diário Popular**. São Paulo, 08 de setembro de 1984, artigo comemorativo dos 100 anos do jornal. (p. 52) Disponível em: <<http://vocacionalforever.blogspot.com/>>. Acesso em: 24 ago. 2011.
- MERCADO, Gustavo. **O olhar do cineasta: aprenda (e quebre) as regras da composição cinematográfica**. Tradução Edson Furmankiewicz. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução Monica Saddy Martins. Campinas/São Paulo: Papirus, 2005.
- OLIVEIRA, José Maurício de. **Ensino público de qualidade**. Blog Mercado Ético. São Paulo, postado em 31 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.mercadoetico.com.br/arquivo/ensino-publico-de-qualidade/>>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

CAPÍTULO 4

O BEM E O MAL EM *MALÉVOLA*

Alice Angela Thomaz¹
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto¹

Resumo: O presente capítulo teve por objeto de análise o conto de fadas *Malévola*, tornado filme e dirigido por Roberto Stromberg nos estúdios de Hollywood. O objetivo que nos motivou foi perceber como a narrativa foi modernizada, tendo em vista que ela acompanha os tempos modernos, seja nos efeitos especiais, figurinos e caracterizações das personagens, seja na abordagem das dualidades humanas a exemplo do bem e do mal. Isso porque a antítese entre o que foi e aquilo que é, é considerada a marca da modernidade, sopesando, entretanto que há elementos clássicos que são conservados e que dão autenticidade ao passado atualizado. Em outras palavras, o moderno incorpora o clássico, que é aquilo que resiste ao tempo e “às modas” tendo, via de regra, um elemento central, de identidade e que dá, não uma autoridade como podem pensar alguns, mas autenticidade ao moderno. Neste sentido, moderno não é necessariamente sinônimo de novo, de original, mas, como disse Habermas (1987), aquilo que exprime o espírito do seu tempo. Assim sendo, concluímos que o conto/filme, mesmo sendo produto de uma indústria, proporciona múltiplas abordagens que servem à Educação.

1 UFS- Univeridade Federal de Sergipe

Le bien et le mal dans *Maléfique*

Résumé : Cet article s'est fixé l'objectif d'analyser le conte de fée Maléfique adapté au cinéma, dans un film réalisé par Robert Stromberg dans les studios d'Hollywood. Il s'agissait en particulier de mieux comprendre de quelle manière la narration y est modernisée, par exemple par le biais des effets spéciaux, des costumes et des attributs des personnages, ou à travers l'approche des dualités humaines, comme celles du bien et du mal. En effet, l'opposition entre passé et présent est considérée comme la marque de la modernité, tout en prenant en considération les éléments classiques qui sont conservés et qui confèrent de l'authenticité au passé. Autrement dit, la modernité intègre le classicisme, qui représente ce qui résiste au temps et aux modes, à travers, en règle générale, un élément central de l'identité conférant non pas une autorité (comme certains peuvent penser), mais une authenticité au moderne. En ce sens, la modernité n'est pas nécessairement synonyme de nouveauté ou d'originalité, mais, comme l'a souligné Habermas, représente ce qui exprime l'esprit de son temps. Ainsi, nous pouvons conclure que le conte/le film, bien que produit d'une industrie, offre des approches multiples et utiles sur le plan éducatif.

Contar histórias é um hábito que faz parte da humanidade. Assim, podemos considerar que as primeiras narrativas criadas pelo homem datam de antes mesmo do desenvolvimento da fala, quando esse começou a desenhar gravuras nas paredes das cavernas para registrar seus hábitos e experiências. Desde então o que se viu foi a mudança da forma de se contar e transmitir histórias, fossem elas verídicas ou não. Até o surgimento da prensa de tipos móveis de Gutenberg, no século XV, a tradição oral constituiu-se como a principal maneira de se perpetuar as narrativas entre as gerações. A partir da popularização dos impressos, esses se somaram à tradição oral na sua transmissão, contribuindo para que algumas versões narrativas se tornassem mais longevas. A partir do século XX, à oralidade e aos impressos somaram-se as tecnologias audiovisuais, com destaque para o cinema, que passou a ser uma poderosa forma de se contar histórias.

A observação contida em tal preâmbulo nos permite compreender como os contos, em especial os de fadas, desenvolveram-se, ganharam versões e atravessaram séculos até os nossos dias. Essas narrativas, hoje vistas por muitos como mero entretenimento, possuem, em essência, grande relevância para a formação do homem, bem como para a compreensão de comportamentos sociais ao longo da história. Neste sentido, os contos de fadas têm sido objeto de estudo, dentre outros, da literatura, da psicanálise e da educação. Assim, o que temos é uma vasta produção que trata da temática, o que, por sua vez, envolve o papel dessas histórias fantásticas no desenvolvimento da percepção das crianças sobre o mundo; como os contos são representações do inconsciente coletivo e de que maneira essas narrativas constituem-se como índices culturais.

O que faz os contos de fadas ganharem este espaço no campo da pesquisa em diversas áreas está ligado diretamente ao que os caracteriza. De acordo com Nelly Novaes Coelho, essas histórias, tendo ou não a presença de fadas, contam sempre com a presença do “maravilhoso” nos seus enredos e “seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia féérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma **problemática existencial**” (1998, p. 13, grifo do autor). Neste sentido, Coelho explica que os contos de fada têm como aspecto central a “realização essencial do herói ou da heroína”, ao passo que acrescenta que esta característica do conto de fada tem ligação direta com a união entre homem e mulher. Ainda sobre as bases nas quais se desenrolam os contos de fada, a autora elucida que:

A efabulação básica do **conto de fadas** expressa os **obstáculos** ou **provas** que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da **princesa**, que encarna o **ideal** a ser alcançado. (COELHO, 1998, p. 13, grifo nosso).

Ao observarmos este pressuposto nas mais diversas versões dos mesmos contos de fadas, podemos notar a razão de essas narrativas serem compreendidas como detentoras e reveladores de elementos que nos ajudam a compreender uma determinada cultura, em um determinado

espaço e tempo. Segundo Canton (2010), tal aspecto pode ser notado ao observarmos, por exemplo, o conto da *Cinderela*, quando colocamos lado a lado as versões de Charles Perrault (século XVII) e a dos Irmãos Grimm (século XVIII-XIX). De acordo com a pesquisadora, o sapato de cristal, por exemplo, foi uma criação de Perrault e possui relação com o perfil feminino considerado desejável para aquele período. “A mulher daquela época tinha de ser tão delicada que ela podia andar em um sapato de cristal sem quebrá-lo. Tem toda uma regra de vestimentas e valores típicos da corte barroca de Luís XIV.” (CANTON, 2010, s/p). Tais elementos, se observada a versão dos Irmãos Grimm, não se fazem presentes.

Na versão de Perrault pode ser notada ainda uma ênfase nos modos, aspecto que está diretamente ligado ao fato de o conceito de *civilité* ser fundamental na França do século XVII (CANTON, 2010). Já na versão dos Irmãos Grimm a questão fundamental na construção da narrativa era outra, “A Alemanha do início do século XIX não é totalmente unificada e eles entram num movimento de unificar a cultura e o povo através dos discursos e hábitos populares.” (CANTON, 2010). Neste sentido, não há na versão dos Grimm descrição das vestimentas, por exemplo, além de um outro tipo de conduta moral. Na visão de Canton (2010), os Irmãos Grimm “[...] vão entrevistar as pessoas simples, pegar esses elementos folclóricos, populares e têm uma preocupação de buscar uma legitimidade para o que as pessoas no campo estão vivendo. Tem um jeito protestante. Quem faz o bem tem o bem. Quem faz o mal leva o mal”. Daí resulta, por exemplo, o final da história apresentada pelos irmãos, no qual, no momento do casamento da Cinderela com o príncipe duas pombas picam e cegam as duas ‘irmãs’ da “gata borralheira”.

Além de *Cinderela*, outros contos como *Chapeuzinho vermelho* e *A bela adormecida* guardam suas diferenças, a depender do contexto no qual são contados e/ou adaptados. As versões são então influenciadas por diversos aspectos culturais como a religião, o contexto histórico e o padrão moral considerado aceitável para a época. Não por acaso algumas versões desses contos de fadas, considerados atualmente como histórias infantis, guardam elementos violentos. Deste modo, é importante compreender que embora os contos de fadas clássicos, como os citados até aqui, tenham passado a constituir-se enquanto literatura infantil no século XVII, na França, com Charles Perrault, suas origens são muito mais antigas e seu público inicial não eram necessariamente as crianças. Conforme Coelho (1998, p. 16), “[...] na verdade os conhecidos

contos clássicos infantis têm sua origem em tempos bem mais remotos, e nasceram para falar aos adultos”.

Para além de terem sido criadas visando alcançar os adultos, o fato de as narrativas envolverem violência e sangue pode ser resultante ainda do conceito de infância como sinônimo de adulto em miniatura, concepção somente revista a partir do século XVIII, quando a criança começa a ser concebida como um ser que passa por fases e cada uma dessas exige um tipo de aprendizado/ensinamento diferenciado e, portanto, deixa de ser vista como um adulto em miniatura (HILSDORF, 2005). Neste sentido, Claro (2007) destaca que na medida em que as diversas sociedades foram se desenvolvendo os contos de fadas também foram paulatinamente modificados de maneira a adequarem-se às necessidades e características morais que se desejava transmitir.

A colocação de Claro (2007) pode ser compreendida também como fator para a continuidade das versões que conhecemos hoje. Este entendimento é reavivado por Canton (2012, s/p) quando expõe que “as histórias foram mudando com o passar do tempo. Antes, o ser humano não era civilizado e isso se refletia nos contos: era fácil encontrar algumas cenas bem violentas em histórias como Cinderela. Hoje, os textos estão adaptados às crianças”. Sobre as versões que hoje são contadas é importante notar que os elementos históricos referentes aos contextos, ao menos em parte, foram abandonados em detrimento da “lição de moral” que cada história pode deixar. Canton, sobre tal fato, salienta que:

Os contos de fadas narram a história da nossa cultura. Talvez quem mais tenha colaborado para apagar esses rastros tenha sido as indústrias Disney. Por um lado, eles popularizaram os contos de fadas. Mas, por outro, eles escolheram pedaços e versões das histórias mais doces e palatáveis aos padrões americanos dos anos 30 e 40, sobretudo do pós-guerra, quando os EUA florescem com o *american way of life*. (CANTON, 2010, s/p.).

Assim, durante mais da metade do século XX e o século XXI a The Walt Disney Company, ou apenas Disney, como é popularmente chamada a companhia voltada para o entretenimento infantil, tem sido a principal responsável por perpetuar os contos de fadas clássicos no imaginário infantil. Criada, em 1923, pelos irmãos Walt e Roy Disney, a

companhia, em 1937, produziu *A Branca de Neve e os sete anões*, lançando o primeiro longa-metragem de animação da história do cinema. Ao longo dos anos seguintes a Disney lançou outros contos clássicos como *A bela e a fera*, *Cinderela* e *A bela adormecida*, levando ao público, sobretudo infantil, o universo onírico dessas histórias seculares e muito embora os contextos “originais” tenham sido colocados em segundo plano, os valores morais, as lições a serem aprendidas, a realização dos heróis, a luta do bem contra o mal personificados no herói e na bruxa, respectivamente, continuaram presentes. Neste sentido, Canton aponta que:

Os contos de fadas não só podem como devem ser reescritos diversas vezes ao longo dos tempos, contanto que sejam mantidas algumas essências das histórias. O que acontece é que a partir de 1939, a Disney eternizou um determinado jeito de contá-las e influenciou diversas gerações com as versões que escolheu. (CANTON, 2014).

Assim, ao observamos o trabalho desenvolvido pela Disney podemos perceber que ela tem papel de destaque na “transposição” das histórias infantis do campo da literatura para o campo do cinema. Suas animações marcaram época e criaram um padrão, estético inclusive, de como contar em áudio e vídeo essas narrativas. No lastro do caminho aberto pela Disney outras produtoras como a Pixar e a DreamWorks Animation também focaram o público infantil como alvo de suas histórias. Assim, vimos surgirem as primeiras narrativas infantis produzidas especificamente para o cinema, a exemplo de *Toy story* (Pixar), *Kung fu panda* (DreamWorks Animation) e *Malévola*, a mais recente produção da Disney que, embora seja baseada no conto clássico de *A bela adormecida*, aborda a história sob o ponto de vista do personagem título da animação, constituindo-se assim como uma história nova ou uma nova abordagem da mesma história. Diante disso, é preciso frisar que os “novos” contos de fadas criados para serem contados através do cinema seguem os pressupostos dos contos clássicos.

Sobre a relação entre os contos de fadas atuais e os clássicos, é possível ainda analisarmos a mesma através do que coloca Habermas (1987, p. 6) quando avalia por “moderno aquilo que permite a uma actualidade que se renova espontaneamente de exprimir o espírito do

tempo em forma objectiva”. A antítese entre o que foi e aquilo que é, é considerada a marca da modernidade, considerando, entretanto, que há elementos clássicos que são conservados e que dão autenticidade ao passado atualizado. Em outras palavras, o moderno incorpora o clássico, que é aquilo que resiste ao tempo e “às modas” tendo, via de regra, um elemento central, de identidade e que dá, não uma autoridade como podem pensar alguns, mas autenticidade ao moderno. Neste sentido, moderno não é necessariamente sinônimo de novo, de original, mas, como disse Habermas (1987), aquilo que exprime o espírito do seu tempo.

Isso posto, se é verdade que “novos” contos de fadas surgiram e foram contados através do cinema nos últimos anos, também é possível afirmar que eles ganharam elementos da contemporaneidade. Assim, muito embora por anos a Disney tenha produzido animações que seguissem os modelos das versões dos contos de fadas clássicos, na última década temos visto produções que começam a apresentar uma visão menos maniqueísta e onde os papéis femininos assumem outra posição. É o caso de *Enrolados* e *Valente* (Disney), onde a figura feminina já não é mais retratada como frágil ou indefesa, e *Malévola*, no qual, em especial, a divisão entre o bem e o mal ganham contornos muito menos definidos. A razão para tais tipos de mudanças nos enredos, como sinalizado, está ligada ao que já colocamos anteriormente acerca da influência que essas narrativas sofrem do contexto no qual são criadas e/ou adaptadas, em outras palavras do que se valem para se modernizar.

Por certo, se as versões dos contos clássicos ainda trazem a figura da “mocinha” passiva e delicada, dependente do homem para acordá-la e fazê-la feliz, também temos contos atuais em que tais características são secundarizadas ou mesmo desfocadas. Em *A Branca de Neve e o caçador* (Roth Films e Universal Pictures), por exemplo, temos uma mudança daquele perfil passivo da princesa para uma mulher com mais força e habilidades de combate, características também presentes em *Enrolados* e *Valente*. Tais transformações não podem ser consideradas de maneira dissociada do fato de que o “mundo” passou por várias fases desde as antigas versões da Disney e com ele alguns preceitos e princípios sociais também se modificaram. Hoje, considerando as pesquisas na área da psicologia e da psiquiatria, relativiza-se mais o bem e o mal, e esses passam a ser considerados “comuns” na sociedade atual. Nesta perspectiva, não é mais possível manter a representação do feminino tal qual à das antigas princesas ou continuar abordando a presença do

bem e do mal nos contos sem que eles ganhassem um tratamento mais humano, ou seja, mais próximo da nossa realidade.

Assim, levando em conta o que expõe Canton (2014) ao afirmar que os contos de fadas ao longo dos anos constituíram-se em “uma espécie de cartilha de comportamento para as mulheres e as crianças”, é possível compreender, por exemplo, que na medida em que, no campo social, as mulheres abandonam gradativamente a condição de serem frágeis e dependentes da figura masculina, os contos também buscam reconfigurar suas mocinhas/heroínas. Este processo tem levado inclusive a uma mudança na posição do príncipe dentro da trama. Canton (2014) exemplifica esta afirmação ao expor que hoje, nas narrativas, “as mulheres não precisam mais do beijo do príncipe para despertar”. Esta ponderação pode ser confirmada em *Malévola*, uma vez que a narrativa subverte a história “original” de *A bela adormecida* ao atribuir ao beijo de Malévola, e não ao do príncipe, o despertar da princesa Aurora. Isso porque a trama fala “do amor verdadeiro” e esse não necessariamente está relacionado apenas entre homem e mulher. Tal foco, inclusive, amplia a abordagem do amor, não o restringindo ao romance.

Isso posto, na busca de entendermos melhor os “novos padrões” que alguns contos de fadas vêm assumindo no último período, observar o enredo de *Malévola* pode ser bastante instrutivo e esclarecedor não somente das novas abordagens dos contos de fadas, mas principalmente de como as dualidades, sejam elas o bonito e o feio, o perto e o longe, a princesa e a bruxa, a fada e o monstro, assim como o amor e o ódio e o bem e o mal, vêm se delineando na modernidade líquida, cuja principal característica é a fluidez, a efemeridade das instituições e das relações a elas ligadas. Zygmunt Bauman, sociólogo polonês que se dedica à temática da pós-modernidade, ou melhor da modernidade líquida, em seu livro *Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos* (2004), deixa claro como as relações contemporâneas são frágeis e como podem ser mercantilizadas e individualistas.

A liquidez atribuída por Bauman (2003, 2004) pode ser observada em vários momentos da produção, dirigida por Robert Stromber, e que narra a história de Malévola, uma fada que é a protetora do reino dos Moors, seres encantados que vivem na floresta. Desde pequena, Malévola que, apesar de ser uma fada possui chifres e grandes asas de pássaro, é a responsável por manter seu reino em segurança, garantindo que nenhum humano tenha acesso a ele, embora fosse vontade do Rei

humano invadir a terra dos Moors e ocupá-la. Tal cenário começa a mudar quando Malévola conhece o garoto Stefan após ele entrar em seu reino para surrupiar. Malévola o conduz para fora de seu domínio, mas acaba nutrindo por ele um amor a ponto de confiar em Stefan e a ele expor seu reino. Os anos passam, Malévola e Stefan se tornam confidentes, até que a ambição de Stefan, agora adulto, por se tornar o soberano do reino dos humanos o faz trair a confiança de Malévola e cortar-lhe as asas para provar ao seu Rei, a quem pretende suceder, que ele a tinha matado, como era seu desejo.

Neste ponto, tal qual a interpretação de Bauman (2004), a narrativa revela o quão frágeis e efêmeras podem ser, por exemplo, as relações amorosas contemporâneas. Na visão do autor, as relações humanas tendem a se concentrar naquilo que o outro pode oferecer em termos de satisfação, e embora considere que tanto o amor quanto a morte não tenham história própria, pois ocorrem no tempo humano e que, portanto, não se pode aprender a amar e a morrer e por isso não se pode evitá-los, ele considera que as relações contemporâneas de amor são fluidas, tomam a forma e escorrem a depender de quem e como as sentem. Neste sentido, o amor contemporâneo é considerado uma mercadoria, ou algo passível de um “delete”, isso porque os sentimentos são secundarizados. O conto, modernizado através do filme, revela bem o que vem importando nas relações de amor contemporâneas, bem com as suas consequências.

A partir da traição, a amargura toma conta de Malévola, que como vingança lança uma maldição à filha de Stefan, que a esta altura já havia casado com a filha do Rei e assumido o trono. A maldição preconiza que aos 16 anos Aurora furaria o dedo na agulha de uma roca de fiar e cairia em um sono profundo até que um beijo, fruto do amor verdadeiro, a despertasse. O Rei, temendo acontecer a maldição, deixa Aurora sob os cuidados de três fadas no interior de uma floresta e manda recolher todas as rocas de fiar do reino. A partir desse momento Malévola acompanha de perto os passos da pequena princesa e, aos poucos, contrariando o próprio desprezo que desenvolve pelos humanos após a traição de Stefan, começa a se afeiçoar à Aurora, chegando a arrepender-se da maldição, que ela tenta retirar da menina, mas não consegue.

Nesta parte do conto/filme há, no mínimo, três elementos que podem ser analisados à luz da modernidade: a traição, a vingança e o arrependimento. Ambos se constituem como elementos clássicos do

romance amoroso e que, embora tenha uma nova roupagem, o que por certo é o que caracteriza o moderno como já sinalizado através de Habermas, legitima-se enquanto narrativa através daquilo que ficou como elemento central da história transmitida e que por certo lhe dá identidade. Desta forma, o que engendra uma herança cultural ampliada relativa ao amor é também aquilo que a qualifica enquanto elemento passível de modernização. Assim o que subsume o amor moderno, para além dos elementos clássicos, é a interpenetração das interpretações cognitivas, das expectativas morais e das formas em que se expressam.

A maldição então recai sobre Aurora em seu décimo sexto aniversário. A menina cai em um sono profundo e Malévola busca todos os meios de fazê-la despertar, levando inclusive um príncipe até a menina para que ele a beije e ela acorde. Contudo, a tentativa foi em vão. O beijo do príncipe não surte o efeito desejado e Aurora continua a dormir. Vale destacar que para realizar tal gesto, Malévola coloca a sua própria vida em risco, uma vez que o Rei Stefan a quer morta a qualquer custo. Eis que como gesto de despedida, já desesperançosa de que a maldição possa ser quebrada, Malévola beija Aurora, e, para sua própria surpresa, a menina desperta. O final do filme é marcado por uma luta entre o Rei e Malévola que, graças a Aurora, recupera suas asas e com ela todas as suas forças. Na luta, Stefan acaba morrendo e Malévola abre o reino dos Moors para Aurora e o príncipe. É importante destacar, por fim, que o reino de Malévola reflete o seu estado emocional, tornando-se sombrio no seu período de amargura e voltando a florescer ao final da história, quando “o amor verdadeiro” vence a maldição.

Assim, ao observarmos o enredo de *Malévola* vemos não só o príncipe perder seu papel de salvador na história, como também podemos observar a dinâmica do bem e do mal, já não demarcada em indivíduos distintos e antagônicos. Em *Malévola* o bem e o mal se manifestam no mesmo personagem. A presença de um ou de outro é fruto da trajetória do personagem, do que lhe acontece ao longo da trama. Sendo assim, ninguém é bom ou ruim por essência, mas frutos das experiências vividas. Sobre o bem e o mal, Canton (2014) pontua que “vivemos em uma sociedade mais interessada em entender as razões do inconsciente que nos levam a ser e a nos transformar no que somos, é uma característica da vida pós-psicanálise”. Diante disso, na busca de se “[...] comunicar com esse novo público que se estuda para entender a origem da própria personalidade, foi necessário criar personagens que revelassem a trajetória até o ponto em que ela vive ou narra a história”.

Canton (2014) conclui então que “nossa maneira de enxergar o mundo, e até a educação, mudaram muito desde as antigas versões da Disney. Hoje, se relativiza muito mais o bem e o mal, é um ponto de vista mais comum na sociedade atual”.

Isso posto, não é difícil compreender por que os contos de fadas possuem seu espaço nas pesquisas no campo da Educação. E aqui não estamos falando apenas do uso dessas histórias no ambiente escolar, mas sim de educação como processo de formação que transborda a sala de aula. Conforme Duarte (2002 apud CHAGAS, 2014, p. 66), a educação é entendida “[...] como um processo de socialização, como um fenômeno educacional, que ocorre na família, na escola, na igreja, etc. e nas várias interações não intencionalmente pedagógicas [...]”. Assim, uma vez que os contos de fadas ao longo dos anos tiveram o papel de disseminar e instruir sobre um determinado código moral, um certo padrão de comportamento, hoje, embora de forma distinta, mas orientados pelo mesmo objetivo, eles continuam a compor um dos elementos que colaboram para formar o imaginário infantil, desta feita, também, acompanhando o seu tempo histórico. Assim,

Quando se contam histórias de fada para as crianças, elas se identificam ingênua e imediatamente e captam toda a atmosfera e sentimento que a história contém. Se a história do pobre patinho é contada, todas as crianças que têm complexo de inferioridade esperam que no fim elas também se tornem princesas. Isso funciona exatamente como deveria ser; o conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida. (FRANZ, 1990, p. 53).

As narrativas dos contos de fada, neste sentido, uma vez modernizadas, têm o potencial de exercer uma forte influência no desenvolvimento das crianças, estabelecendo-se como uma espécie de portal onde diversas experiências, conflitos essenciais, lições e exemplos podem ser aprendidos e apreendidos por este público, servindo como orientação para o seu comportamento no mundo real. Conforme Meneses (2010), “[...] os contos de fada têm um valor extraordinário no desenvolvimento infantil, sendo, via de regra, o primeiro contato da criança com o mundo ficcional formalizado numa narrativa”. Deste modo, a autora a partir de Candido (1995) salienta que escutar um conto de fada é o marco inicial de “organização da experiência completa ao afirmar que

[...] sabemos, sobretudo na esteira de Bruno Bettelheim (1980), o quanto os contos de fada tratam de questões fundamentais com que se defronta a criança no seu desenvolvimento. Efetivamente, essas narrativas atuam, podendo pontuar - ou restaurar - um significado para situações da vida de cada um, algumas absolutamente desconcertantes, sobretudo nos momentos de inflexão no curso da existência. (MENESES, 2010, p. 265).

As lições contidas e propagadas nos contos de fadas, desta forma, têm um potencial arsenal de trabalho que vai além do inconsciente, chegando ao processo de socialização e, com ele, ao processo educativo. Utilizar tais histórias em sala de aula já vem sendo feito e com um significativo efeito positivo. Foi assim num passado próximo e é assim hoje, dadas as novas configurações e efeitos, sejam eles especiais ou morais. Contudo, é relevante observar que o uso da oralidade e/ou dos livros e dos filmes guarda suas diferenças em função do apelo visual destes últimos, de suas produções e mesmo da escolha dos atores. Estes elementos são diferenciadores, uma vez que antes a constituição das representações ficava por conta da imaginação, enquanto que com o uso do audiovisual essas são recepcionadas de acordo com as escolhas dos responsáveis pelo filme. As decisões dos produtores sobre tais elementos dão ao enredo um efeito potencializador, o que nos leva a crer que os contos, na forma de narrativas audiovisuais, de fato, merecem uma atenção especial, tanto do ponto de vista da produção, quanto da divulgação, para que assim o efeito desejado se realize. O exemplo da saga *Harry Potter* é bastante emblemático neste sentido, haja vista toda a sua produção e forma de lançamento que remete a salas especiais, a um horário para lançamento em todos os cinemas e todo um “clima de suspense” feito pelos fãs.

No caso específico de *Malévola*, vale também atentar para as características assumidas na personagem principal, como o fato de possuir chifres e ter asas de pássaros mesmo sendo uma fada, bem como para o fato de que quem dá vida à Malévola ser a carismática, bela e premiada Angelina Jolie, que além de ser considerada como desprovida de preconceitos, é embaixadora da Boa Vontade para o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e mãe de seis crianças. Ao observarmos tais elementos e pensarmos o

enredo da história, podemos perceber como a escolha dos produtores é providencial para reforçar o diálogo relativo ao bem e o mal que o filme traz. Ter Angelina Jolie no papel principal, considerando o que sabemos sobre ela, já coloca em perspectiva a percepção da personagem como a vilã da narrativa. Como contraste oposto, o uso dos chifres e das asas, elementos que são dissonantes da imagem que temos das fadas, por sua vez não permitem que ela seja vista como as clássicas heroínas dos contos. Sendo assim, quando adentramos na trama percebemos o quão relativas são as acepções de bem e mal apresentadas.

A forma como são passados os conceitos, remetendo-os sempre a uma origem e razão de ser, por certo, torna o espectador reflexivo dos papéis desenvolvidos por cada ator social na trama da vida real. Ao sair da sala do cinema a impressão que fica no espectador é que há razões para esse ou aquele comportamento de um ou outro indivíduo. E, deste modo, refletir sobre as origens dos comportamentos é o mínimo que o conto/filme ensina. Além disso, *Malévola* preconiza que as características do belo, do bom e do justo também são relativas e merecem atenção especial de cada um dos que compõe a vida societal, além de ratificar a lição de moral que o lado bom deve sempre vencer o mal, seja dentro de si, seja coletivamente.

Neste sentido, o que *O bem e o mal em Malévola* ensina ao público está aqui e ali na vida, ou seja, que cada ato, omissão e pensamento são frutos do nosso processo de socialização, onde a educação é o principal agente e onde a família e a escola são seus principais meios. – Final romântico? – Talvez!, mas é que o filme de fato inspira o lado bom de abordar as coisas, eis aqui mais um aprendizado proporcionado por *Malévola*. Eis o que nos proporciona a análise livre, que retira as amarras caracterizadas pelas impressões rigorosas, cheias de teorizações, em que cada cena, mote, película deveria ser analisada à luz de um princípio.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido** – sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

- CANTON, Katia. **A história dos contos de fada**. Carta Capital, São Paulo, 18 ago. 2010, Carta Fundamental. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental-arquivo/a-historia-dos-contos-de-fada>>. Acesso em: 27 ago. 2014. Entrevista concedida a Lívia Perozim.
- CANTON, Katia. **De onde vem os contos de fadas?**. Estado de São Paulo, São Paulo, 27 Set. 2012, Blog Estadinho. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/estadinho/tag/katia-canton/>>. Acesso em: 26 ago. 2014. Entrevista publicada na sessão Papel do Blog Estadinho.
- CANTON, Katia. **Quem são as novas heroínas e vilãs dos contos de fadas?**. Portal R7, São Paulo, 30 maio 2014, Cineclick. Disponível em: <<http://www.cineclick.com.br/falando-em-filmes/noticias/entrevista-quem-sao-as-novas-heroinas-e-vilas-dos-contos-de-fadas>>. Acesso em: 26 ago. 2014. Entrevista concedida a Ana Carolina Addario.
- CLARO, A. T.. **Socialização e leitura infantil** - além das letras. In: X Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2007, Campinas, Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador, Campinas, 01 a 04 de abr. 2007, p. 01-09. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Adriana_Thomazotti_Claro.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 3 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1998.
- CHAGAS, Andréia Souza de Lemos. **Um estudo da construção do conceito de morte para professoras da educação infantil**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Tiradentes, Sergipe.
- FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. Trad. Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção amor e psique).
- HABERMAS, Jürgen. A Modernidade: um Projeto Inacabado. **Revista Crítica**, Lisboa, Editora Teorema, n.2, pp. -23, nov. 1987.

HILSDORE, Maria Lucia Spedo. **Pensando a educação em tempos modernos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Vermelho, verde e amarelo**: tudo era uma vez. Estudos avançados. [online]. 2010, vol. 24, n. 69, pp. 265-283. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2014.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO VISUAL NA NARRATIVA IMAGÉTICA DE *APOCALIPSE NOW*

Andrea Versuti¹

Ronaldo Nunes Linhares²

Resumo: Estamos subindo um rio. Um rio perigoso por uma terra desconhecida, difícil é entender o que estamos fazendo naquele lugar, “um dos lugares mais sombrios da Terra”. Esse rio de águas turvas pode estar na África ou no Vietnã, não importa. A narrativa de Joseph Conrad em seu livro *O coração das trevas* é extremamente provocativa, instigante. No cinema, esta narrativa é reconstruída por Francis Ford Coppola, em 1979, com o filme *Apocalypse now*. A história de Conrad é transportada do Congo para o Mekong (atenção para o trocadilho) – um Vietnã corroído pela guerra. Neste artigo, nos interessa refletir sobre as possibilidades da narrativa fílmica e sua mediação dos saberes na educação como possibilidades de ensinar e aprender. Seja ele documental ou não, nos apresenta sempre como um fato, que num tempo outro nos permite ir além do próprio fato. Resultado de muitas mãos e de muitos olhares, o filme, diferentemente do livro, da fotografia, é, direta ou indiretamente, uma obra coletiva que representa o pensamento de muitos e, na diversidade de olhares, amplia desde sua construção/finalização/distribuição o número de lentes que nos permite ver e interpretar esse fato. Longo ou curto, global ou local, o registro cinematográfico do fato aprisiona o tempo do olhar sobre a forma do objeto fílmico e, como uma urna aberta, guarda e liberta ao mesmo

1 UFG- Univeridade Federal de Goiania

2 UNIT – Universidade Tiradentes

tempo, resguarda o fato, o tempo do fato, o olhar no tempo sobre o fato, ao mesmo tempo deixa-o livre para outras interpretações, criando uma estrada onde muitos podem caminhar de diferentes maneiras e construir/reconstruir suas próprias percepções e saberes, ou seja, aprender. Esta é uma das inúmeras possibilidades do uso do filme em sala de aula. Como todo filme nos permite um exercício interdisciplinar, *Apocalypse now* nos convida também para uma análise sobre o exercício da narrativa como proposta didática para ensinar e aprender. Como uma máquina do tempo, nos transporta para a antiga estratégia de contar histórias e neste processo contribuir para que os sujeitos possam aprender a pensar sobre sua vida, seu grupo, sua cultura, tradições e princípios, exercício de aprendizagem que por vários séculos contribuiu para a formação e educação, no sentido moderno, da humanidade.

Education visuelle à travers la narration imagétique dans *Apocalypse now*

Résumé: Nous remontons un fleuve. Un fleuve dangereux, dans une région inconnue, on a du mal à comprendre ce qu'on fait ici, « l'un des endroits les plus sombres de la Terre ». Ce fleuve aux eaux troubles peut se trouver en Afrique, ou au Vietnam, peu importe. La narration que mène Joseph Conrad dans *Au cœur des ténèbres* est provocante, suggestive. Au cinéma, elle a été transposée par Francis Ford Coppola, en 1979, dans son film *Apocalypse now*. L'histoire imaginée par Conrad passe du Congo au Mékong (avec un goût pour les jeux de mots...), dans un Vietnam dévasté par la guerre. Dans cet article, nous réfléchissons aux possibilités que la narration filmique et les savoirs qu'elle médiatise peuvent ouvrir en matière d'enseignement et d'apprentissage. Que cette narration soit de nature documentaire ou non, elle se présente toujours comme un fait qui nous permet d'aller au-delà du fait lui-même. En tant que résultat d'un travail commun et de points de vue variés, un film est, directement ou indirectement, une œuvre collective, à la différence d'un livre ou d'une photographie. L'œuvre filmique représente une pensée collective et de cette pluralité de regards à toutes les étapes de genèse (conception, réalisation, distribution) découle un grand nombre de points de vue à partir desquels le « fait » au cœur du film peut être vu et interprété. Qu'il s'agisse d'un court ou d'un long-métrage, que

le sujet soit global ou local, le registre cinématographique du « fait » détermine le temps du regard sur la forme de l'objet filmique et agit comme le ferait une urne ouverte, à la fois emprisonnant et libérateur, protecteur du fait, du temps du fait et du regard dans le temps sur ce fait. Simultanément, le film laisse le fait libre pour d'autres interprétations et crée ainsi un ensemble de possibilités accessibles de différentes manières, à partir desquelles chacun peut construire ou reconstruire ses propres perceptions et savoirs – et ainsi apprendre. C'est l'une des très nombreuses possibilités d'emploi d'un film dans le cadre d'un cours. *Apocalypse now* se prête également à une analyse de la narration comme proposition didactique à disposition pour l'enseignement et l'apprentissage. Se transformant en machine à remonter le temps, le film nous renvoie à l'art ancien de l'histoire racontée et, ce faisant, fournit aux spectateurs de quoi penser sur leur propre vie, sur leur groupe d'appartenance, leurs cultures, traditions et principes – c'est-à-dire une forme d'apprentissage qui, durant des siècles, participa à la formation et à l'éducation de l'humanité, dans le sens moderne du terme.

“Isto é o fim de tudo o que existe,
o fim. Podia ensinar o que será?
Deixe, então, suas coisas
Desesperadamente necessitado
Da mão de algum estranho
Numa terra desesperada”
(*Apocalypse now*, 1979).

-I-

Estamos subindo um rio. Um rio perigoso por uma terra desconhecida, difícil é entender o que estamos fazendo naquele lugar, “um dos lugares mais sombrios da Terra” (CONRAD, 1984). Esse rio de águas turvas pode estar na África ou no Vietnã, não importa. O terrível é aceitar o fascínio que o desconhecido nos provoca, o medo de nos reconhecermos neste “outro” cuja força e existência insistimos em negar.

Em nosso pequeno barco nos deparamos com muitas situações adversas, momentos nos quais questionamos a insanidade da guerra e da dominação de um povo sobre outro, questionamos a desigualdade e as injustiças. Temos que chamar pessoas desconhecidas de inimigos e aceitar as regras estabelecidas. Muitas vezes o incompreensível se torna detestável... Há um certo fascínio na abominação, no horror...

A narrativa de Joseph Conrad em seu livro *O coração das trevas* é extremamente provocativa, instigante. Somos completamente envolvidos na viagem descrita pelo personagem-narrador Charlie Marlow, um inglês apaixonado pelos mapas, que pretendia decifrar os muitos espaços brancos da Terra. Acabou tornando-se comandante da Companhia da Europa Continental, empresa colonizadora-comercial do início do século XX, assumindo o comando de um vapor fluvial francês com destino ao centro do continente africano, tendo de conviver com o pavor de adentrar ao interior e com as possíveis mudanças que a aventura acarretaria em sua mente.

O contato de Marlow com os nativos da costa fizeram-no compreender a insanidade da guerra, pois aqueles homens eram tão maltratados e fragilizados em sua condição de subordinados que não podiam ser chamados inimigos, criminosos. Ao se deparar com os diferentes hábitos dos nativos, Marlow se surpreende, mas não os critica, pelo contrário: chega a criticar a exploração de suas terras e os maus tratos que vinham sofrendo.

Em uma das paradas de seu percurso toma conhecimento da existência de um certo Sr. Kurtz, um agente de primeira classe responsável por um posto comercial no interior na verdadeira região do marfim, sinônimo de poder e em nome do qual eram feitas muitas atrocidades e intrigas. Das inúmeras definições de Kurtz, “um gênio universal”, pintor, jornalista, emissário da caridade, da ciência, do progresso, inteligência superior, um ser especial, pessoa notável, a que mais intriga e desperta fascínio em Marlow é a força de sua voz e a beleza de suas palavras, capazes de convencer inclusive aos nativos.

O domínio da linguagem não é atribuído a Kurtz por acaso, esta característica é um elemento fundamental no processo da dominação de um povo. Kurtz era um colonizador por excelência, dominava embuído por uma determinada ideologia que orientava suas palavras no sentido de serem entendidas e absorvidas pelo “outro”, o dominado: “O

importante era seu dom de falar, suas palavras. O dom da expressão, o espantoso, o iluminador, o mais exaltado e o mais desprezível, a pulsante corrente de luz, ou o enganoso fluir do coração de uma impenetrável escuridão.” (CONRAD, 1984, p. 77).

Ao receber a notícia de que seu posto estava em perigo e que ele estaria doente, Marlow é impulsionado a ir resgatá-lo, mesmo sabendo que sua figura e seus métodos causavam polêmica junto aos demais agentes, desagradando o gerente geral das explorações. Parte rio acima em busca deste homem, cuja vida o fascinava profundamente, atravessando os perigos de uma densa selva (floresta espectral) descrita como uma força invencível que aguardava pacientemente o desaparecimento daquela invasão. Marlow, durante esse período, questiona o controle dos civilizados, pois apenas mantinham-nos como um monstro acorrentado.

Inicia-se então a subida ao rio, momento crucial na narrativa no qual Marlow segue penetrando cada vez mais fundo no coração das trevas, em busca de Kurtz, na verdade em busca de si mesmo, das trevas existentes em seu próprio coração.

Subir aquele rio era como viajar de volta aos mais primordiais princípios do mundo, quando a vegetação invadia a terra e as grandes árvores reinavam [...] A terra ali não era conquistada – conhecida – era monstruosa, solta [...] Éramos viajantes errantes numa terra pré-histórica, numa terra que tinha o aspecto de planeta desconhecido. (CONRAD, 1984, p. 56).

A realidade intocada pela civilização branca permanecia pré-histórica e selvagem aos olhos do narrador, os nativos encontrados eram descritos como pré-históricos e suas reações não podiam ser decifradas de imediato, tinham conotação cultural própria e não eram reconhecidas por Marlow.

Uma passagem fundamental descrita por Marlow diz respeito ao contato com este “outro”, nativo, selvagem, pré-histórico, mas que assustadoramente é próximo e não inumano: “Os homens eram [...]. Não, não eram inumanos [...] bem, vocês sabem, isso é que é pior... essa suspeita de que não eram inumanos [...] o que mais nos emociona era simplesmente a idéia de nosso remoto parentesco com aquele bárbaro e apaixonado furor.” (CONRAD, 1984, p. 60).

Este reconhecimento de si mesmo nas atitudes do “outro” marca a trajetória do personagem que constrói ao longo da história uma profunda relação de alteridade com aqueles que atravessam seu caminho. Com eles descobre mais sobre si mesmo, transforma-se, sensibiliza-se com sua condição, aprende novos significados para os acontecimentos, percebe as diferentes noções de espaço-tempo e ao mesmo tempo também os faz diferente, aproxima-os de sua cultura.

Neste processo, Marlow percebe também que a sua – dos civilizados de maneira geral – principal diferença em relação aos nativos era que vivia sobre um estado permanente de contenção dos impulsos primários; isto seria a base para a civilidade.

Enquanto na narrativa ainda não se deu o encontro com Kurtz, o personagem Marlow faz uma digressão e relembra alguns acontecimentos posteriores ao encontro, relembra-se do momento no qual ele era pouco mais que uma voz utilizando demais os pronomes possessivos, tudo lhe pertencia. Além disso, fazia relatórios à Sociedade Internacional para supressão dos Costumes Selvagens, acreditando serem os brancos dotados de força sobrenatural pelo seu grau de desenvolvimento aos olhos dos nativos e que por isso aproximara-se deles com o poder de uma divindade, dotado da capacidade de encantar e amedrontar almas rudimentares.

Nesta passagem podemos perceber todo o esforço do autor em evidenciar os métodos utilizados durante a exploração do continente africano e as teorias evolucionistas que marcavam o período no qual o livro foi escrito: o final do século XIX. Conrad vai um pouco além e impõe um olhar crítico sobre os acontecimentos ao atribuir certa insanidade às atitudes do personagem Kurtz, “ele não tinha nenhuma contenção... era uma árvore agitada pelo vento”. (CONRAD, 1984, p. 82).

Marlow termina sua digressão e volta ao tempo da narrativa no qual encontra, um pouco antes de chegar ao posto de Kurtz, um jovem russo apelidado de Arlequim que lhe conta um pouco mais sobre ele, exaltando o poder de sua palavra nas explorações que fazia em busca do marfim: “Ele as fazia com o consentimento das aldeias... Kurtz fez a tribo segui-lo... Eles o adoravam.... Ele sabia ser terrível. Ele não conversa, é ouvido por todos” (CONRAD, 1984, p. 91).

Ao chegar ao posto de Kurtz, Marlow vê algumas bolas simbólicas, não ornamentais, eram expressivas, intrigantes, impressionantes e inquietantes... eram matéria para pensar e também para os abutres...

Eram cabeças negras sobre estacas. Esta visão aterroriza Marlow, ele percebe que a força de Kurtz não está apenas em suas palavras e no seu poder de manipulação, mas principalmente no medo, no horror...

As cabeças dos rebeldes nas estacas pareciam bastante subjugadas e eram mais uma prova de que Kurtz não tinha contenção na satisfação de seus vários desejos, de que era capaz de qualquer coisa para fazer valer sua vontade. Marlow se vê transportado a “uma sombria região de horrores sutis, onde a selvageria pura e simples era um decidido alívio”. (CONRAD, 1984, p. 95).

Nesse momento Marlow descreve a imagem de Kurtz dentro de uma padiola, escoltado pelos selvagens e protegido por eles; este foi o primeiro encontro dos dois:

Era como se uma imagem animada da morte, esculpida em marfim velho, sacudisse a mão com ameaças a uma multidão imóvel feita de bronze escuro reluzente. [...] Vi-o escancarar a boca – aquilo lhe dava uma aparência fantasticamente voraz [...] uma voz profunda chegou fracamente até nós. (CONRAD, 1984, p. 97).

Kurtz não queria ser levado dali, apesar das considerações do gerente geral de que ele havia feito mais mal do que bem à Companhia e de que seus métodos haviam o destruído. Ele ordenou um ataque ao vapor numa tentativa de que desistissem, julgando-o morto, e depois da chegada de Marlow foge, resistindo a ser levado da selva, sua alma estava doente e lutava cegamente consigo mesma. Apesar de seus esforços, Kurtz foi levado para o barco enquanto os nativos observavam sua partida emitindo palavras articuladas, rápidas, sem fôlego e uma bela mulher de elmo na cabeça erguia as mãos para o céu.

É o momento da descida do rio e também da morte de Kurtz; em seus últimos instantes de luta ainda fala da selva, queria arrancar-lhe o coração, mas suas trevas eram impenetráveis. Suas últimas palavras foram ditas como um arquejo: “O Horror! O Horror!!!”. A estranha mistura de desejo e ódio pronunciada enquanto sua mente povoava-se de imagens sombrias – imagens de riqueza e fama.

Seu carisma como líder nos permite várias leituras, não somente a política e/ou econômica referendadas pela crítica à dominação da África e ao colonialismo de maneira mais específica, mas também sobre a dominação religiosa exercida entre os nativos. Isso porque Kurtz era adorado como um Deus, principalmente porque foi tentado a assim

se considerar diante da sua suposta superioridade de homem branco e civilizado.

A lembrança de Kurtz e sua sinceridade nos momentos finais permanece viva na memória de Marlow, que decide procurar sua “Prometida” e lhe entregar alguns pertences de Kurtz. Enquanto conversava com ela, percebe a importância que ele teve em sua vida e resolve redimi-lo, afirmando que suas últimas palavras foram seu nome. A Prometida estende os braços num gesto semelhante ao da bela selvagem que os estendia para o rio infernal – o Rio das Trevas.

A questão mais intrigante relatada pelo livro seria a afirmação de que o “outro” com o qual o comandante Marlow se relaciona profundamente – o desconhecido – não é um nativo, e sim um homem notável de sua própria sociedade “civilizada”, enfim: “um dos nossos”, mas com valores diferentes dos seus que passa a enfrentar as dificuldades de estar em uma situação limite. Trata-se de uma figura notável com a qual ele se identifica apesar das diferenças e do fato de assumir perante os nativos uma postura etnocêntrica, promovendo ao mesmo tempo e por meio da linguagem uma aproximação cultural, mesmo que para dominá-los.

-II-

Este é o principal elo com o filme de Francis Ford Coppola, de 1979, *Apocalypse now*. A sua produção começou em 1975 e foi responsável pelo endividamento do diretor, além de um colapso nervoso e um infarto do ator Martin Sheen, o protagonista.

A história de Conrad é transportada do Congo para o Mekong (atenção para o trocadilho), um Vietnã corroído pela guerra; o comandante Marlow é transformado no Capitão Willard, dos serviços especiais encarregado de encontrar e matar Kurtz, um coronel Boina Verde que havia enlouquecido e que reuniu no coração da selva do Camboja um exército de desertores e nativos, sendo adorado por eles como um Deus.

A construção da narrativa fílmica também ocorre em dois tempos; o tempo real e o tempo da memória do seu protagonista, procurando evocar todo o clima de insanidade, opressão e injustiça denunciadas pelo livro, além de evidenciar as dificuldades enfrentadas pelos soldados

norte-americanos em se manterem naquele lugar sobre as dadas condições desumanas de sobrevivência, muitas vezes se afogando em álcool e drogas.

A história começa com as divagações do Capitão Willard (Martin Sheen), o narrador que relembra os acontecimentos do seu passado. Ele recebe uma missão das operações especiais; deve encontrar e matar o coronel Kurtz, um dos mais promissores homens do Exército e que segundo as instruções estaria louco, utilizando métodos anormais, agindo sem qualquer noção de decência e cometendo atrocidades.

Willard recebe uma tripulação de soldados muito jovens, “fãs de *rock and roll* com o pé na cova”, e parte em sua subida ao Rio Nung, um rio que corria como um circuito elétrico ligado a Kurtz. Durante sua viagem toma contato com alguns fatos importantes que marcaram a trajetória de Kurtz e cada vez mais passa a admirá-lo, perturbado com a missão de matar um oficial americano, afinal, “matar um dos nossos é bestial”.

As críticas à insanidade da guerra e à dominação estão muito presentes nesta fase da narrativa, quando aparecem os ataques aéreos dos americanos a uma aldeia vietnamita: eles fazem uma guerra psicológica (tal como os nazistas) tocando Wagner enquanto exterminam as pessoas – chamadas de selvagens, amarelos, china... enfim, sobretudo de inimigos – afirmando sua superioridade.

Durante a subida do rio – o destino secreto do Capitão Willard – os conhecimentos sobre Kurtz são ampliados, inclusive por meio de uma carta que ele teria enviado à sua mulher e filho descrevendo qual seria sua verdadeira função naquele lugar e se defendendo das acusações de homicídio que estava sofrendo. Assim se expressa:

Na guerra, não há tempo para pena e ação moderada. Há momentos para o que muitas vezes se apelida de ação brutal. Mas outras vezes tem que se agir claramente, ver claramente o que é preciso fazer e fazê-lo. Imediata, rápida e conscientemente. Encarando os fatos. Sinto-me acima da falsa moralidade deles e por isso não me importo.

O alto comando das operações especiais temia a adesão de Willard à loucura de Kurtz, e por isso resolve alertá-lo de que isso já ocorrera com um capitão enviado antes dele. O barco também sofre ataques e alguns membros de sua tripulação morrem. Willard percebe a proximidade de

Kurtz, tem receio do que fazer, mas também um profundo desejo de o enfrentar.

Tal como no livro, a chegada de Willard ao posto de Kurtz (Marlon Brando) é recepcionada pelos nativos, pintados de branco, por um fotógrafo admirador e também pelo Capitão Colby que havia se juntado a ele. Aquele era o reino de Kurtz, o local onde ele era protegido e adorado como um Deus, todos ali eram seus filhos. A imagem do altar de cabeças rebeldes, tão marcante no livro, está presente no filme: havia um altar de crânios e tudo estava repleto de cadáveres – nortvietnamitas, vietcongs, cambodjanos –, a prova definitiva que Willard precisava para atestar a loucura de Kurtz.

Willard é aprisionado e levado pelos nativos até Kurtz: “O local cheirava à morte lenta, Malária, pesadelo. Eu tinha chegado ao fim do rio”. Em seu encontro frente a frente é indagado sobre o verdadeiro sentido da liberdade autêntica – a liberdade em relação à opinião dos outros e a sua própria. O fotógrafo chega até Willard no cativo e começa a exaltar as qualidades de Kurtz – tal como o personagem russo no livro –, destacando a força de sua voz, o poder de sua eloquência e sobre os planos que ele tinha para Willard.

Aquele homem tem a mente lúcida. Sua alma é que está doente. Está morrendo creio eu. Odeia tudo isto. Mas lê poesia em voz alta e com uma voz, com uma voz. Ele gosta de você, por isso continua vivo. Tem planos a seu respeito. Não, não vou ajudá-lo. Você é que vai ajudar a ele depois de sua morte, deixando viva sua lembrança.

Willard passa alguns dias com Kurtz, não estava vigiado, estava livre... Mas ele sabia que Willard não fugiria, estava aguardando o momento certo para realizar a função para o qual fora designado. Willard percebe que Kurtz está à espera da morte, era um homem acabado que havia ultrapassado o ponto de ruptura, primeiro em relação às ordens superiores, depois em relação a si mesmo.

Em uma última conversa, Kurtz assim avalia suas atitudes:

Tenho visto horrores. Os horrores que você tem visto. Mas não tem o direito de me chamar assassino. Tem o direito de me matar, disso tem o direito, mas não tem o direito de me julgar. As palavras não podem descrever o que ainda é necessário àqueles

que não sabem o significado do horror. O horror tem um rosto. E nós temos de fazer do horror um amigo. O horror e o terror moral são nossos amigos. Se não são, são inimigos a temer. São verdadeiros inimigos.

Nesta passagem podemos perceber a situação conflituosa vivida pelo personagem Kurtz, atormentado pela sua condição naquele lugar, perturbado com a necessidade de praticar o horror para sobreviver à insanidade de tudo o que estava à sua volta. Esse é o momento em que ele espera por sua redenção, preocupando-se ainda com a repercussão de seus atos; queria que fosse lembrado pela sua resistência e sinceridade, por recusar a hipocrisia e não apenas como um louco desertor.

Nas palavras de Kurtz, pronunciadas por uma voz forte e determinada, existe a relação com todo o sofrimento causado pela guerra, impulsionada pela sede de poder e a ganância. Acabava aprisionando seus homens e destruindo suas almas, seu espírito crítico, tentando-os a experimentar todo o tipo de abuso e insanidade. “A guerra precisa de homens que tenham moral, mas que sejam capazes de usar seus instintos primários para matar sem paixão, sem sentimento, sem espírito crítico. Porque é o espírito crítico que nos derrota”.

Nesta discussão podemos perceber uma analogia com o que Conrad chamou, em seu livro, de contenção: a capacidade de resistir aos instintos e a base para a civilidade. O personagem Sr. Kurtz do livro não media esforços na realização de seus desejos e instintos mais primários enquanto o Coronel Kurtz do filme acreditava que a negação do senso crítico e da contenção assegurariam sua sobrevivência e sua profunda lucidez sobre os acontecimentos, impedindo-o de mentir e de ocultar sua função naquele lugar – a dominação, o extermínio: “Tudo o quanto eu fiz, tudo o que você viu é porque não há nada pior do que a podridão da mentira”.

Durante uma cerimônia nativa, Willard decide matar Kurtz:

Iam me promover a major por causa disso. E eu nem sequer fazia parte do exército deles. Toda a gente queria que eu fizesse isto – Ele mais do que ninguém. Sentia que ele estava lá em cima à espera que o libertasse daquele sofrimento. Queria apenas morrer como um soldado, em pé e não como um renegado caído em desgraça. A própria selva o queria morto e era dela de quem na verdade recebia ordens.

Nos momentos finais de vida, Kurtz pronuncia as mesmas enigmáticas frases do livro, frases que permanecem na memória de Willard enquanto ele realiza a viagem de volta, descendo o rio: “O Horror!!! O Horror!!!”.

As mudanças na narrativa inicial de Conrad não comprometeram o entendimento de suas questões cruciais, as denúncias e seu senso crítico estão presentes no tratamento cinematográfico de sua obra. A dificuldade de sobrevivência levando homens a repensarem suas vidas e discutirem sobre suas funções.

Trata-se da subida de um rio em busca de si mesmo, das trevas existentes em cada um de nós, dos questionamentos interiores que todo o tempo colocam em cheque os relacionamentos humanos e nossas atitudes. O sentimento de impotência e o permanente estado de perplexidade, características marcantes do personagem Marlow e do Capitão Willard, nos levam a apostar em uma leitura profundamente crítica dos acontecimentos.

A grandiosidade de Conrad está em nos fazer perceber que neste “outro”, acusado de insano e de criminoso, existe algo com o qual nos identificamos e nos reconhecemos. Percebemos que o verdadeiro “Horror” é descobrir nossa insanidade interior e que somos capazes de qualquer coisa na satisfação de nossos desejos, inclusive de dominar e exterminar, fazendo com que a opressão e a injustiça assumam novas formas, mais sutis e disfarçadas que o colonialismo.

- III -

Em outro livro de Conrad, *Nostromo*, publicado 1904, a crítica política ao colonialismo é feita de maneira ainda mais contundente e tem como pano de fundo a cidade latina fictícia de Costaguana (Costa Rica + Guano – excremento) que se encontra à beira de uma revolução. As principais riquezas da região são as minas de prata, tornando as disputas políticas mero instrumento para adquirir o poder econômico.

As peças do jogo político são apresentadas ao leitor como se estivessem sobre um tabuleiro: o velho garibaldino – inspirado na própria figura de Garibaldi –, o intelectual tecnocrata, o aristocrata liberal,

os latifundiários, os donos das minas, os militares e os trabalhadores explorados. O desfecho é surpreendente, uma vez que o líder populista desaparece com a prata da revolução, esse líder é o personagem que dá título ao livro, um estrangeiro, italiano apelidado de “Nosso homem”.

Nostromo é o homem instintivo, natural. Sua sorte, sua fortuna, consiste em ser um estrangeiro em que todos confiam. Seu senso de identidade depende da impressão que causa aos outros. No entanto, ele é supersticioso e talvez encerre o degredo de saber que o homem é uma criatura decaída, fadada ao pecado. O protagonista de Conrad jamais é um verdadeiro herói, nunca alguém com quem o leitor possa solidarizar-se inteiramente.

Como marca importante deste romance destaca-se também o desmascaramento da verdadeira natureza corrupta do idealismo ocidental, revelado com suprema ironia na figura do personagem Gould, que tem condições de ser um homem esclarecido, um libertador, mas ao invés disso torna-se um colonizador corrupto impulsionado pelo modelo ocidental de dominação, ou seja, impondo uma ideia ao que lhe parece ser o caos, a ideologia da ordenação da imposição da “civilidade”.

Conrad recebeu críticas que o caracterizavam como um liberal flaubertiano, ou seja, um liberal sem ilusões que colocava a imaginação acima da filosofia política. Em sua obra, Nostromo evidencia sua obsessão pela verdade, sua consciência social e o desmascaramento das relações humanas, sobretudo as do gênero político, destacando também a dominação e o controle de um país sulamericano pelos Estados Unidos – antecipando-se como contundente crônica política da América Latina, talvez uma das melhores escritas em inglês.

Após estas considerações a respeito da construção narrativa e imagética da viagem de Conrad, podemos concluir que ela suscita como uma de suas principais questões a caracterização do desconhecido; primeiro como aquilo que nos causa estranhamento, “Horror”, mas em um segundo momento, após o contato mais profundo, nos permite o reconhecimento, a familiarização. Este exercício realizado por sua literatura extremamente atual nos propõe inúmeras reflexões sobre o trabalho acadêmico de maneira mais geral, cujo propósito mais fecundo é justamente realizar esta passagem: familiarizar o que nos causa estranhamento, transformando as metáforas em conceitos e atribuindo-lhes um significado construído e compartilhado socialmente.

- IV -

Aqui nos interessa ver as possibilidades do filme e sua mediação dos saberes na educação como possibilidades da mestiçagem. Numa perspectiva pedagógica, o filme pode, apoiando-se no resgate da tradição oral, acrescida da imagem movimento, nos colocar diante de um tempo proposto para a fruição e a racionalização do discurso proposto. Possibilita-nos uma experiência que, se bem aproveitada, nos permite ir além do simples conteúdo, tanto da disciplina, quanto do próprio texto fílmico.

O filme, seja ele documental ou não, nos apresenta sempre como um fato, que num tempo outro nos permite ir além do próprio fato. Resultado de muitas mãos e de muitos olhares, o filme, diferentemente do livro, da fotografia, é, direta ou indiretamente, uma obra coletiva que representa o pensamento de muitos e, na diversidade de olhares, amplia desde sua construção/finalização/distribuição o número de lentes que nos permite ver o fato. Com o cinema podemos trabalhar o olhar dos sujeitos em seu tempo sobre outros tempos, e acrescentar novas cores a este exercício de construção e reconstrução do fato, do acontecimento. Longo ou curto, global ou local, o registro cinematográfico do fato aprisiona o tempo do olhar sobre a forma do objeto fílmico e, como uma urna aberta, guarda e liberta ao mesmo tempo, resguarda o fato, o tempo do fato, o olhar no tempo sobre o fato, ao mesmo tempo deixa-o livre para outras interpretações, criando uma estrada onde muitos podem caminhar de diferentes maneiras e construir/reconstruir suas próprias percepções e saberes.

Filme e livros nos transportam ao processo de colonização e seu impacto nas sociedades colonizadas, passando pela aculturação e a construção de estratégias de convencimento, do uso da fé, da construção alegórica de uma retórica bem construída e direcionada para a alienação. Da experimentação e vivência dos autores, do livro e da adaptação/direção do filme, sobre este momento, o filme *Apocalypse now* nos permite olhar para a sociedade ocidental, europeizada com um cuidado apurado sobre sua construção histórica desde o neocolonialismo, do final do século XIX e início do século XX, que transformou a África em terra de ninguém, até o impacto da guerra do Vietnã na sociedade norte-americana, guardiã dos últimos suspiros do modelo de dominação político e cultural europeu.

Além disso, temos a construção do olhar sobre o “outro” como o igual e diferente ao mesmo tempo e a impossibilidade de construir uma mestiçagem, como propõe Michel Serres (1993). Nos dois textos, o impresso e o fílmico, o papel do outro e o olhar sobre esse outro, é sempre construído a partir dos fundamentos da cultura ocidental, onde os avanços do liberalismo e dos princípios de igualdade não devem e não podem ultrapassar os limites estabelecidos pelo modelo de cultura cozido no caldeirão europeu, que orientou tanto os métodos utilizados na exploração do continente americano e mais tarde do africano, quanto as teorias científicas que sustentaram e defenderam uma racionalidade para este modelo.

Esta experiência possibilitada pelo filme contribui para uma educação que Serres (1993, p. 85) define como mestiça. Para aprender, o autor lança o seguinte convite: “deixa o ninho para te enriqueceres com os costumes de outros lugares, e aí ouvires palavras nunca antes proferidas. Expõe o corpo ao vento e à chuva, porque, para ser verdadeiramente educado, é preciso te expores ao outro, esposar a alteridade e re-nascer mestiço” (SERRES, 1993).

Esta é uma das inúmeras possibilidades do uso do filme em sala de aula. Como todo filme nos permite um exercício interdisciplinar, *Apocalypse now* nos convida também para uma análise sobre o exercício da narrativa, como proposta didática para ensinar e aprender. Como uma máquina do tempo, nos transporta para a antiga estratégia de contar histórias e, neste processo, contribuir para que os sujeitos possam aprender a pensar sobre sua vida, seu grupo, sua cultura, tradições e princípios, exercício de aprendizagem que por vários séculos contribuiu para a formação e educação, no sentido moderno, da humanidade.

Ao redor da fogueira/filme, como faz o Sr. D, o professor no filme *Escola da vida* (2005), de Willian Dear, ou o professor Dan Dune no filme *Half Nelson* (2006), de Ryan Fleck, é possível construir um novo olhar sobre o fato. Em tempo, ao redor da fogueira senta-se o diretor ou autor, o professor e os alunos, interpretando e reinterpretando o texto. Numa ágora efetivamente democrática e transdisciplinar, percorrem juntos os caminhos da arte, dos princípios, da história, cultura e vários outros lugares de saber, pelos quais devemos transitar, conhecer, discutir e construir conhecimento. Para Serres (1993), a educação é um exercício de mestiçagem entre razão e valores, que o filme permite concretizar.

No caminho da educação, Michel Serres propõe três tropos, como convites que o filme, enquanto mediador, e em especial o filme *Apocalypse now*, ajuda a aceitar. O primeiro consiste em tornar-se vários, adotar outros pontos de vista que o tornarão mais tolerante, mais completo, e porque não dizer, na perspectiva de Morin (2006), mais complexo. O segundo tropo consiste em desafiar o mundo exterior, questionar aquilo que se lhes apresenta. Tal qual um nadador, ter coragem de chegar à outra margem. Neste caso, o filme/rio torna-se um instrumento de mediação significativo onde a aprendizagem acontece no sujeito, pois a experiência de fruição é absolutamente pessoal e única. Cada espectador/nadador constrói seu próprio caminho e sua própria aprendizagem. E, por fim, o terceiro tropo, que consiste em caminhar em várias direções, com o filme não há um único caminho, há uma multiplicidade e pluralidade de percursos possíveis de serem construídos, o que reforça o exercício da tolerância.

O uso de filmes como *Apocalypse now* no espaço escolar contribui para ratificar a educação como um processo de mestiçagem, no entanto, exige do professor uma postura deferente diante do filme e de sua relação com o conteúdo e a construção da linguagem fílmica onde o conteúdo é apenas mais um elemento. Explorar na sua totalidade essa linguagem requer um prazer especial diante do filme, como arte e registro do fato no tempo e para além do seu tempo. Vê-lo como um texto que, aprimorado pela imagem/som, fortalece a relação emoção/razão como condição para ensinar e aprender.

Aqui nos interessa muito mais as potencialidades trazidas pela interpretação de suas imagens, os discursos ideológicos que elas suscitam e que nos fazem refletir sobre conceitos complexos, como, por exemplo, dominação e alteridade. Imagens de uma narrativa que se faz densa e relevante no contexto contemporâneo, por expor e dilacerar uma problemática política, social e cultural por tantos e por tanto tempo demonizada, mas que precisa vir à tona justamente para que o “horror” não perfaça. Uma das formas mais contundentes de se discutir tais temas é torná-los mais próximos do nosso olhar e das nossas críticas também no ambiente escolar. Tal condição reitera a necessidade premente de consolidarmos em nossas práticas e saberes cotidianos os efeitos uma educação visual significativa.

Referências

CONRAD, Joseph. **O coração das trevas**. SP: Editora Brasiliense/Circo das Letras. 1984.

_____. **Nostromo**. RJ: Edições Altaya/Record. Coleção Mestres da Literatura Contemporânea. v. 67, 1983.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Trad. Maria Ignez Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Filmografia

APOCALIPSE now. Produção: Omni Zoetrope 1979. Com: Marlon Brando, Robert Duwall, Martin Sheen, Frederic Forest, Dennis Hooper. Produzido e Dirigido por: Francis Ford Coppola. Escrito por: John Milius e Francis Coppola. Narração de: Michael Herr. Co- Produção: Fred Roos, Gray Frederickson e Tom Sterneberg. Diretor de fotografia: Vittorio Storaro. Editor: Richard Marks. Música de: Carmine Coppola e Francis Coppola.

CAPÍTULO 6

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: O TRABALHO COM IMAGENS CINEMATOGRAFICAS COMO EXPERIÊNCIA INTELECTUAL

Regina Behar¹

Cláudia Cristina do Lago Borges¹

Resumo: O trabalho aqui apresentado relata a experiência com documentário, desenvolvida em 2011, que resultou neste filme de vinte minutos. *No círculo da memória* se constitui em uma pesquisa em suporte videográfico, realizada por historiadores que ousaram pisar num campo mais ou menos desconhecido para quem é do métier da História. A reflexão que produzimos é sobre o percurso metodológico e o rico aprendizado acadêmico, pessoal e humano que esta equipe de professores e discentes das duas graduações em História da UFPB tiveram, tanto os do curso extensivo, da qual são oriundos os monitores pesquisadores, como a do Projeto Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSC) da qual são oriundos os estudantes de História (também pesquisadores) formandos da turma PEC/MSC 2011, os depoentes deste filme.

La construction du savoir historique :
le travail sur les images cinématographiques
comme expérience intellectuelle

Résumé: Cet article revient sur une expérience menée en 2011 en matière de documentaire, qui a abouti à un film d'une vingtaine de

1 UFPB- Universidade Federal da Paraiba

minutes intitulé *No circulo da memoria* (Dans les circuits de la mémoire). Ce travail a reposé sur une recherche, employant le support vidéo, réalisée par un groupe d'historiens dans un domaine assez inexploré par les historiens en général. Au centre de ce travail : le riche parcours méthodologique et d'apprentissage académique, personnel et humain vécu par cette équipe de professeurs et étudiants des deux licences en histoire de l'Université fédérale de l'Etat de Paraíba, incluant à la fois ceux du master dont sont issus les enseignants-chercheurs, et ceux du « Projet Etudiant Accord – Mouvements Sociaux Ruraux » (PEC-MSC), dont proviennent les étudiants (et chercheurs) en histoire participant à la promotion PEC-MSC 2011, qui ont témoigné dans ce film.

A larga utilização das linguagens visuais nas escolas, especificamente no ensino de História, tem suscitado a necessidade de uma maior reflexão sobre as imagens e suas potencialidades, tanto no campo do ensino como da pesquisa, embora já não precisemos justificar o seu uso (para além daquela dimensão ilustrativa dos livros didáticos) como ferramenta pedagógica de transmissão do conhecimento. Mais complexo é pensar seu papel na construção de saberes e levar os estudantes a elaborar e a lidar com esta rica fonte de pesquisa.

A presença do cinema, dos quadrinhos e das imagens disponibilizadas pela internet, entre outras, hoje faz parte do cotidiano escolar (ainda que não possamos generalizar esta afirmação para toda a rede pública e privada brasileira), embora nem sempre sejam utilizados a partir de uma maximização das suas potencialidades.

O que pretendemos, neste texto, misto de relato de experiência e reflexão, é discutir de que maneira, no processo de formação intelectual dos alunos, experiências práticas com pesquisa e constituição de imagens se configuram como reapropriação da capacidade de criar conhecimento novo, fugindo à perspectiva tradicional e à relação hierárquica, a partir da qual o professor doa e o aluno apreende, num ciclo de repetições fechado, que torna difícil sair dos quadros rígidos de

nossos modelos de formação educacional, ordenada por currículos e conteúdos previamente determinados.

Hoje, os avanços tecnológicos disponíveis em mídias como celulares e máquinas fotográficas digitais tornam possível filmar acontecimentos e trabalhar temas a partir do recurso à entrevista na condição de protagonistas históricos. Possibilitam ainda produzir imagens e refletir sobre os modos de sua produção e sua destinação social, e também permitem a discussão sobre seu papel como suporte de memória e de história; e essas possibilidades podem ser experimentadas nos diversos níveis de ensino. O trabalho que aqui será relatado, incluindo os aspectos metodológicos de seu percurso, será o ponto de partida para dialogarmos sobre conhecimento e criatividade, pesquisa histórica e arte, como elementos importantes na formação dos futuros docentes da área de História.

O projeto *História, memória e documentação visual: PEC/MSC* (Programa Estudante Convênio/Movimentos Sociais do Campo), coordenado pelas autoras deste texto, foi desenvolvido no ano de 2011 e fez parte de um projeto maior, de extensão universitária, financiado pelo CNPq, intitulado *Formação de educadores do campo*, coordenado pelo prof. Dr. José Jonas Duarte da Costa que tinha como objetivo a implementação de ações junto ao Curso de História para os Movimentos Sociais do Campo, da Universidade Federal da Paraíba.

Histórico da experiência

No ano de 2011, fomos convidadas para trabalhar em um projeto de memória, que se constituísse num registro documental sobre a segunda turma do curso de História para os Movimentos Sociais do Campo, uma experiência pioneira entre as universidades brasileiras na oferta de um curso de graduação em História em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Pronera – Incra), que vem sendo desenvolvida pela Universidade Federal da Paraíba, desde 2004. O Curso, que tem um formato sequencial, modular e presencial, é oferecido numa modalidade concentrada, de dois módulos anuais de aproximadamente dois meses

em horário integral, e tem como objetivo atender à demanda de profissionais docentes nos assentamentos de reforma agrária no Brasil.²

O curso de História do PEC-MSC formou a primeira turma, de cinquenta e oito licenciados, no ano de 2008, e esta experiência foi acompanhada por meio de um Projeto do Programa de Licenciatura – Universidade Federal da Paraíba (Prolicen – UFPB), intitulado *Linguagens contemporâneas no ensino e pesquisa: história oral, filme, fotografia e produção de documentários*, coordenado por Regina Behar, com parceria de Cláudia Engler Cury, ambas do Departamento de História. Desenvolvido ao longo dos quatro anos do curso (2004-2008), resultou na constituição de um acervo de história oral com depoimentos de alunos e professores e também na elaboração de dois documentários: *Bandeiras vermelhas* (2005) e *Retrato em 3X4* (2007). O projeto permitiu a produção de outros materiais, a exemplo de uma exposição fotográfica, também intitulada *Bandeiras vermelhas*, apresentações em eventos, com publicação em anais, e elaboração de artigos em revistas acadêmicas, a exemplo do texto publicado em parceria, por Regina Behar e Cláudia Cury, com o título *Dinâmicas coletivas e subjetividades: possibilidades de pesquisa com História Oral*.³

A segunda turma do Curso de História PEC/MSB ingressou na UFPB em 2008, com 60 alunos e concluiu a graduação em 2011, com 48, tendo ocorrido dez desistências e duas mortes de educandos durante a sua realização. A convite da Coordenação do Curso, nos foi proposto desenvolver um trabalho de memória do grupo que resultasse num documentário, a exemplo do que já tinha sido feito com a primeira turma.⁴ Entretanto, as condições de trabalho eram muito diferentes. A experiência com a primeira turma foi de longo prazo, no âmbito de um projeto de acompanhamento que, embora tenha resultado na elaboração dos dois documentários já citados, tinha um propósito mais

2 A criação do Curso de Graduação em História para Movimentos Sociais do Campo foi resultante de uma demanda inicial do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e aprovada, após longos debates, nas instâncias departamentais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e Conselhos Superiores Universitários (Consepe e Consuni).

3 BEHAR, Regina Maria Rodrigues; CURY, Cláudia Engler. Dinâmicas coletivas e subjetividades: possibilidades de pesquisa com História Oral. In: **Saeculum**, Revista de História, n. 18 (105-117), Jan-jun de 2008.

4 Nesse momento, o curso estava sob a coordenação dos professores Paulo Giovanni Antonino Nunes e Regina Célia Gonçalves, do Departamento de História da UFPB.

amplo, de criação de fontes de pesquisa em história oral, de modo a disponibilizar para a comunidade acadêmica o acesso a dados subjetivos, que permitissem, juntamente com a documentação administrativa pertinente ao cotidiano do curso, análises qualitativas dessa experiência, pois o curso tinha sido alvo de muitos questionamentos desta ordem, nos debates sobre sua criação.

As condições de desenvolvimento deste novo trabalho, com a segunda turma do PEC/MSC, eram completamente diferentes. Em nossa avaliação, algumas delas favoreciam o trabalho e outros não: primeiramente, enfrentamos o temor pelo tempo reduzido de que dispúnhamos para realização do projeto, tínhamos pouco mais de seis meses, entre meados de junho e dezembro; por outro lado, tínhamos um objetivo focado apenas no documentário e não ampliado como o do trabalho anterior. Como pontos positivos, tínhamos o acúmulo de conhecimentos propiciados pela experiência prévia com a elaboração dos documentários anteriores e uma equipe de seis alunos, todos remunerados com bolsa do CNPq, quando no trabalho anterior contamos apenas com um bolsista Prolicen e alunos voluntários.

Apesar de diversas condições favoráveis, duas questões nos preocupavam: em relação à segunda turma PEC/MSC houve muito menos contato pessoal do que com a primeira. Nosso contato com este grupo de alunos fora apenas na condição de professoras em uma disciplina ministrada em parceria, História do Brasil III.⁵ No que diz respeito à equipe enfrentamos a seguinte situação: quando assumimos o trabalho, os alunos bolsistas já tinham sido selecionados pela Coordenação do Curso PEC/MSC, frente à urgência de indicação de nomes junto à agência financiadora, o que nos colocou diante de um fato consumado: os alunos, todos do curso História extensivo, expressão criada para diferenciá-los dos alunos do curso conveniado, não tinham perfil de estudos, nem de pesquisa, relacionados à imagem, a exceção daquilo que puderam aprender nas disciplinas do próprio curso de História.⁶ Esses eram nossos principais desafios: um grupo que não tinha experiência na elaboração de imagens e uma turma com a qual o

5 A ementa dessa disciplina remete ao processo histórico brasileiro entre 1889 (Proclamação da República) e 1945 (Redemocratização).

6 Inicialmente os alunos eram Daniel Santana, Gabriela Limeira, Giulia Melo, Letícia Carvalho, Rodolfo Targino e Amana Fagundes. Posteriormente houve três substituições e se incorporaram ao grupo Helder Oliveira, Henny Tavares e Carla Almeida.

contato não fora suficiente para criar vínculos de confiança necessários para a realização de um processo no qual as pessoas se mostram, revelam o que pensam e o que sentem, abrem a porta de sua casa, de suas memórias, de suas histórias.

Quando fomos convidadas para iniciar o trabalho, essa turma estava em seu penúltimo módulo, ou seja, no último ano de curso, de modo que precisávamos, rapidamente, preparar a equipe de bolsistas do curso extensivo e pensar na estratégia documental, elaborar um roteiro, filmar e editar, antes que os alunos concluíssem seu último módulo do curso para que pudessem conhecer e opinar sobre a versão final. Isso foi o começo de uma atividade semanal e intensa de leituras e discussões que certamente não esgotavam as necessidades, mas fundamentaram dimensões teóricas e metodológicas essenciais para que o trabalho caminhasse.⁷

O problema identificado na equipe inicial de bolsistas, ou seja, a ausência de qualquer pessoa preparada ou experiente no campo das imagens, ampliava a nossa responsabilidade no processo e, ao mesmo tempo, limitava as possibilidades de diálogo qualificado, uma vez que nós próprias não tínhamos exatamente uma formação específica no campo do documentário. Mas como “viver não é preciso”, cair no fluxo era nossa única opção, pois, assim como precisávamos que as pessoas confiassem em nós, era fundamental também acreditar nelas; na capacidade criativa soterrada em todas pessoas, confiar e conduzir, de algum modo, este processo. Certamente o universo conspirava a nosso favor, pois tivemos a sorte de conseguir incorporar, no segundo mês de trabalho, um fotógrafo, que selecionamos para substituir um componente do grupo original, que solicitou desligamento. O fotógrafo em questão, Helder Oliveira, também aluno de História, teve participação importante no desencadear do processo criativo coletivo.

Com a incorporação de Helder Oliveira à equipe, foi possível realizar, sem custos (pois não havia recursos além das bolsas), um minicurso de fotografia para os outros cinco componentes e pensamos numa estratégia de aproximação da equipe com a turma, fizemos um convite aos alunos PEC/MSC para realizar o curso junto com a equipe e, assim, agregamos mais 15 pessoas. Decidimos incorporá-las, não só como estratégia de aproximação, mas com a intenção de estender o processo de criação a

7 Algumas das leituras realizadas sobre fotografia e documentário estão citadas neste texto e nas referências finais.

todas as pessoas envolvidas, pois isso possibilitaria à turma que seria “objeto” do documentário uma experiência com a elaboração de imagens, de modo que eles também pudessem participar experimentando, junto conosco, do processo de criação no qual precisávamos que eles se inserissem como personagens/atores (Figura 1).



Figura 1 – Alunos do PEC/MSC – 2011. Oficina de fotografia

O caráter concentrado do curso e o formato de oficinas, elaborado por Helder Oliveira, tornaram possível ministrar noções teóricas básicas, conhecimento dos equipamentos e aulas práticas de fotografia. Foram realizados seis encontros de quatro horas e uma sessão livre de fotografia, entre julho e agosto de 2011. Além dos seis bolsistas, participaram, até o final, 13 alunos da turma PEC/MSC.⁸ Foi assim que caminhamos casa adentro, vasculhando nossa capacidade de interagir e nos relacionar com personagens, paisagens e temas. Pudemos refletir sobre isso no papel de agentes e objetos do olhar do outro e pudemos discutir coletivamente, professores, alunos do projeto e alunos da turma, ao longo desse tempo de aprendizado. Esta dinâmica desencadeou

8 Camilo Monteiro do Amaral Álvarez (BA), Cláudia Teixeira Camatti (RS), Cleane Angelo de Oliveira (RN), Eder Maciel da Silva (RS), Eugênio Cardoso da Silva Filho (PE), Gladys Cristina de Oliveira (SP), Gleisa Fernanda Campigotto (PE), Hozana Alves Codeiro (SE), Iristhelia Carvalho Ferreira (PI), Julio Henrique Moreti (MS), Leomárcio Araújo da Silva (BA), Rosimaria de Jesus Ribeiro (BA), Vanderlan Ferreira Costa (CE).

diversos processos de elaboração de imagens, pois aprendemos a olhar sabendo que em nossos olhos e em nossas mãos tínhamos o poder de decidir o que e como fotografar; e isso era absolutamente uma decisão individual, de caráter estético, que despertou em cada sujeito seu próprio modo de ver e suas referências de registro, pois, como afirma Boris Kossoy, ainda que sejam necessários temas e câmeras, a decisão de registro é daquele que olha: “O produto final, a fotografia, é portanto resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial” (KOSSOY, 2001, p. 37).

O trabalho com as fotografias fez emergir, em cada uma dessas pessoas, o seu próprio fluxo criativo e, simultaneamente, o envolvimento dos dois grupos, os bolsistas do curso extensivo e alunos da turma de História PEC/MSC, possibilitou o contato intensivo e afetivo, numa dimensão de confiança mútua entre os alunos e entre todos nós, nessa equipe ampliada. Ganhamos em aprendizado humano, na percepção da diversidade, da unidade e da alteridade, na compreensão das dimensões individuais que integravam aquele coletivo, e pudemos construir uma relação de proximidade e respeito uns pelos outros, a partir de uma consciência ampliada sobre o olhar, sobre as imagens, e também sobre os diversos referenciais de observação. Ulpiano Bezerra de Meneses (2005, p. 38) afirma que a visão do mundo engloba “(...) instrumentos e técnicas de observação, o observador e seus papéis, os modelos e modalidades do olhar (o olhar de relance, o olhar patriarcal, o olhar reificador, o olhar masculino, o olhar turístico, o olhar erótico, o olhar reprimido ou condicionado, etc.)”.

Estávamos em busca desta liberação do olhar sobre as coisas que tocam, que chamam, que seduzem e prendem as pessoas ao seu tema, seu ângulo, sua luz ou contraluz e suas escolhas indicativas e reveladoras dos enquadramentos individuais do mundo na criação fotográfica. Compreendemos que este olhar pessoal, diverso, produto das inúmeras inserções objetivas e subjetivas de cada ser humano, também pode ser o olhar poético, crítico, inocente ou qualquer outro que se agregue à pequena listagem de possibilidades proposta por Meneses (2005). A operação que se seguiu significou a incorporação destas dimensões da diversidade e das possibilidades do olhar, apreendidas quando as fotografias foram tornadas visíveis a todos, possibilitando diversos níveis de reflexão por parte do grupo.

As fotos produzidas pelos alunos desse curso foram objeto de sessões de apresentação nas quais cada um explicitou o seu processo pessoal e as motivações de suas escolhas, e todos puderam ver e ouvir sobre a condição da criação de imagens, que eram diversas umas das outras, movidas pelas diferentes razões que constituem o olhar individual sobre as coisas. Independente dos temas escolhidos, constatamos uma fala recorrente: mudou a relação dessas pessoas com o ato de fotografar, a partir da apropriação do conhecimento e da experiência com esta atividade no curso. Fotografar deixava de ser um ato mecânico e irrefletido, realizado em nossa sociedade contemporânea de forma cada vez mais inconsequente, que permite a realização de uma imensa quantidade de imagens que podem ser, igualmente, eliminadas com um toque. Fotografar agora tinha o comprometimento com a ideia de criação artística.

Alguns alunos conseguiram produzir reflexões mais densas sobre a experiência fotográfica propiciada pelas oficinas e seu aprendizado sobre o fazer do historiador, pois, afinal, eram estudantes de História vivendo um processo de apropriação de conhecimento que lhes agregava um novo saber sobre o processo de constituição das imagens fotográficas, fazendo-os experimentar os níveis de escolha: o tema, as cores, os ângulos, o foco, o enquadramento. Similarmente, o historiador faz isso com suas fontes: escolhe, recorta, enquadra, ilumina e produz uma versão. Fotografar nunca mais seria um click ao acaso. Historiadores-fotógrafos viviam, neste sentido, uma experiência diversa daquela do espectador da fotografia:

Inseparavelmente, o fotógrafo percebe suas imagens e recorda-se do processo findo de sua realização. Coloca-as, assim, no cruzamento de duas temporalidades: o presente da percepção e o passado contemporâneo da lembrança. Ora, as lembranças do fotógrafo-espectador são, em parte, aquelas do operador. O que o distingue do espectador estrito, que olha clichês que não realizou. (ROUILLÉ, 2009, p. 210).

Esta analogia entre a história e a fotografia, mediada pela percepção do tempo, o presente e o passado, muito se enquadrava no sentido apontado por Susan Sontag (2004, p. 92) ao afirmar que o fotógrafo “é animado por uma paixão que, mesmo quando aparenta ser paixão pelo presente, está ligada a um sentido de passado”. A foto era presente e

imediatamente já era passado, sendo, na sequência, objeto de reflexão. Os objetos fixados nas fotografias: um gato se movendo, uma pessoa caminhando, um gesto qualquer espontâneo ou uma pose, só podiam ser presente no instante fotográfico, depois se transformavam no passado presente na foto. A essência dessa experiência com o passado fotografado e sua presença revelada na foto foi bastante discutida e pudemos remeter os alunos a discussões teóricas a propósito das qualidades icônicas e indiciárias da fotografia (DUBOIS, 1993; BARTHES, 1984). Este nível de discussão fez parte do processo final do curso e foi revelador da capacidade do grupo de criar e de refletir sobre a criação em diversos níveis, a partir da fotografia.⁹

O processo de preparação da equipe de bolsistas se estendeu pelos quase dois meses de intervalo entre a realização do 7º (julho /início de setembro) e do 8º (meados de outubro/dezembro) módulos do curso, quando os alunos da turma PEC/MS realizaram o “tempo-comunidade” e trabalharam na finalização dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em seus assentamentos, espalhados por todo o país.¹⁰ Na ausência da turma, deveríamos concluir as leituras e elaborar um roteiro para o documentário. Entretanto, apesar do avanço nas discussões de textos, não chegamos a construir tal roteiro até o retorno do grupo. Estávamos diante das dificuldades inerentes ao filme documental, cuja elaboração muito difere daquela de um filme de ficção, no qual todas as questões podem ser previamente definidas. No trabalho com o documentário precisamos aceitar um tanto de acaso, sorte e incerteza. Às vezes nos sentimos pouco à vontade, num terreno desconhecido, sem saber ao certo o que vai funcionar, até que aconteça, e esse “até que aconteça” só termina com a edição final. Precisamos ter claro, como historiadores, que não temos controle absoluto das fontes, pois, como afirma Silvio Da-Rin (2004, p. 157), “ao contrário de um testemunho mecânico, o documento é sempre um processo de manipulação envolvendo a cada passo um leque de alternativas metodológicas e técnicas, que, afinal, são opções estéticas”.

9 As reflexões produzidas nestas sessões, por si só, se constituem um material documental que poderia resultar num documentário sobre o olhar fotográfico, entretanto, teve que ser descartado na edição final, mas nos instiga a produzir um material adicional.

10 O “tempo-comunidade” faz parte da pedagogia da alternância, defendida por teóricos da pedagogia e ativistas, e incorporada à educação do campo. Ela preconiza a prática ou vivência dos conhecimentos adquiridos no “tempo escola” nas comunidades de pertencimento.

De qualquer modo, chegamos a algumas definições, entre elas, a de que a melhor estratégia documental era o depoimento, e chegamos à questão-chave: queríamos saber como aquele grupo de alunos percebia sua experiência na universidade. Afinal, eram líderes de diversos movimentos sociais do campo (Quilombolas, MTD, MAB, MPA, CPT, MST, entre outros¹¹), vindos de todas as regiões do país, homens e mulheres das mais diversas faixas de idade. Além disso, era um grupo cuja especificidade se ligava a uma identidade camponesa e/ou militante; pessoas que abriram seu caminho de acesso à universidade a partir de uma luta coletiva por cidadania plena para os camponeses, afirmando-se sujeitos de uma ação de inclusão no âmbito da educação superior pública brasileira. Traziam consigo compromissos e experiências de conhecimentos fundamentados em ações práticas no mundo social, centradas em questionamento da ordem econômica hegemônica: quilombolas, sem terra, comunidades indígenas, pequenos agricultores, entre outros, remam na contramão dos processos econômicos hegemônicos em nossa sociedade. Então, essa experiência universitária incorporou que significados? De que ordem seriam as transformações operadas na consciência da história passada e do tempo presente?

Neste ponto, podemos afirmar que estávamos fazendo um trabalho diferente da pesquisa histórica tradicional, num suporte não tradicional, a partir de metodologias do campo do cinema, mas a partir de uma questão de trabalho similar àquela que o historiador se propõe ao se debruçar sobre eventos ou personagens de sua pesquisa, era uma questão de história para o tempo presente que inventariava o passado recente daquele grupo, que ao longo de quatro anos estive na universidade com o propósito de cursar uma graduação em História.

Em nossa percepção, e na reflexão posterior sobre esse projeto, que pela primeira vez temos a oportunidade de narrar numa perspectiva de inventariar e explicar o percurso até o resultado final, a cada fase de preparação da equipe percebíamos os saltos qualitativos do grupo naquele sentido inicial que discutimos, o da capacidade de se deixar tomar pelo processo criativo sem que nos descolássemos da função do registro, e do campo da história, pois tínhamos um resultado objetivo a alcançar, realizar um documentário. Mas o grupo também aprenderia

11 Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

que o campo da história é um lugar de mais incertezas que certezas, uma vez que nos nossos trabalhos com fontes escritas ou em arquivos, nada é definitivo, pois, de repente, poderemos ser obrigados a mudar uma questão de trabalho ou uma hipótese a partir da descoberta de uma pilha de papéis, até então ignorados. Essa incerteza é apenas muito mais clara na produção do documentário.

Outro aprendizado muito forte para o grupo foi a percepção da diversidade dos tempos envolvidos na criação do documentário. A experiência do tempo na fotografia implica na apreensão do instante, sua dissolução como realidade e sua fixação como realidade fotográfica e, na realização cinematográfica, se agrega a essa apreensão do instante o tempo da continuidade e também a experiência da compressão, numa busca por fazer os minutos extrapolarem a sensação do relógio, porque é esse tempo subjetivo, qualitativo, afetivo, que rege as relações humanas e a criação artística. E, afinal, estávamos trabalhando no limiar entre a objetividade e a subjetividade, no limiar entre a elaboração de uma fonte histórica, de um discurso documental e de uma atividade de criação artística.

Com o retorno da turma para a realização do 8º módulo, era preciso realizar as filmagens. Nesta etapa contamos com a parceria da ONG Parawiva, que nos cedeu uma câmera profissional, equipamentos de áudio e iluminação, e incorporamos à equipe um operador de câmera, Abraão Baía, aluno do curso de Comunicação Social da UFPB. Recomeçamos os contatos e tivemos que adequar as filmagens às possibilidades de contar com o equipamento. Tivemos três situações de registro: uma festa promovida pela turma no alojamento onde ficaram hospedados durante a estadia em João Pessoa; uma reunião de Núcleos de Base¹² (Figura 2); e uma roda de diálogos (Figura 3) convocada por nós, na qual utilizamos a mesma estratégia usada por Helder Oliveira na primeira oficina de fotografia (Foto 1): espalhamos as fotos pelo chão e solicitamos, tendo em vista a nossa questão norteadora, que as pessoas escolhessem de uma a três daquelas que mais lhes falassem,

12 A organização das turmas PEC/MSD parte de um modelo de organização interna do MST, os Núcleos de Base (NB's). Foi o formato que os alunos consideraram mais adequado para administrar suas questões coletivas, uma vez que passam o período de realização dos módulos em João Pessoa, num alojamento comum no bairro de Quadramares, próximo à UFPB, e seu cotidiano coletivo não se restringe ao tempo de permanência na Universidade. Havia núcleos permanentes, como o de Saúde e o de Comunicação, mas também temporários, como o de organização da formatura no final do curso.

lhes provocassem reflexão ou se constituíssem em cena marcante de sua experiência universitária.

A participação nessa roda de diálogos era uma opção livre e em torno de vinte e poucos alunos aderiram a ela. Entre eles, a maioria daqueles que haviam realizado o curso de fotografia. Utilizamos as imagens produzidas por eles próprios ao longo dos diversos módulos ao longo dos quatro anos e que foram cedidas pelos seus autores, assim como outras produzidas pelo grupo que realizou o curso/oficinas de fotografia.



Figura 2 – Registro dos NBs.
Fotografia: Regina Behar



Figura 3 – Rodada de diálogos.
Fotografia: Carla Almeida

Com este material é que editamos o documentário *No círculo da memória*, em suporte HD, com tempo aproximado de 20 minutos. O título se justifica pela estrutura do trabalho que realizamos e pela prioridade que os círculos tiveram nele. Foram círculos de leituras e discussões, as oficinas de fotografia iniciavam sempre em círculos e propostas de atividade com o corpo e de interação entre os alunos, bem como as reuniões dos NB's adotavam a forma do círculo. Enfim, o círculo também é um elemento simbólico da troca, do compartilhamento em todos esses momentos. As memórias que emergiram nesta última filmagem, quando, a partir dos materiais fotográficos, os alunos inventariaram sua experiência na universidade, nos deram o mote para o título. Embora nós, Regina Behar e Cláudia Cristina do Lago Borges, tenhamos assumido o lugar formal de direção do filme, sem dúvida pudemos experimentar a dimensão coletiva da autoria no cinema sem renunciar à ideia de que, no final, teríamos que fazer as opções definitivas. Vivemos essas escolhas finais no processo de edição, ocasião em que, além das imagens das três situações de filmagem acima indicadas, lidávamos com uma quantidade imensa de fotografias que poderiam

ser utilizadas.¹³ João Moreira Salles, um dos grandes documentaristas brasileiros contemporâneos, tem produzido muitas reflexões sobre o documentário, a exemplo da seguinte:

De um modo geral, desde Flaherty podemos dizer que todo documentário encerra duas naturezas distintas. De um lado, é o registro de algo que aconteceu no mundo; de outro, é narrativa, uma retórica construída a partir do que foi registrado. Nenhum filme se contenta em ser apenas um registro. Possui também a ambição de ser uma história bem contada. A camada retórica que se sobrepõe ao material bruto, esse modo de contar o material, essa oscilação entre documento e representação constituem o verdadeiro problema do documentário. Nossa identidade está intimamente ligada ao convívio difícil dessas duas naturezas. (SALLES, 2005, p. 64).

Perceber na prática documental, seja com a fotografia, seja com o filme, que essas duas naturezas, registro e retórica, andam de mãos dadas, também nos deixa cada vez mais próximos das reflexões atuais sobre o documentário como narrativa e interpretação. Tínhamos sim a ambição de realizar um filme que fosse uma história bem contada, e, antes mesmo do processo de edição, com o material filmado das três situações de registro realizadas pela equipe, precisávamos decidir qual era a história que iríamos contar, uma vez que o material possibilitava mais de um caminho.

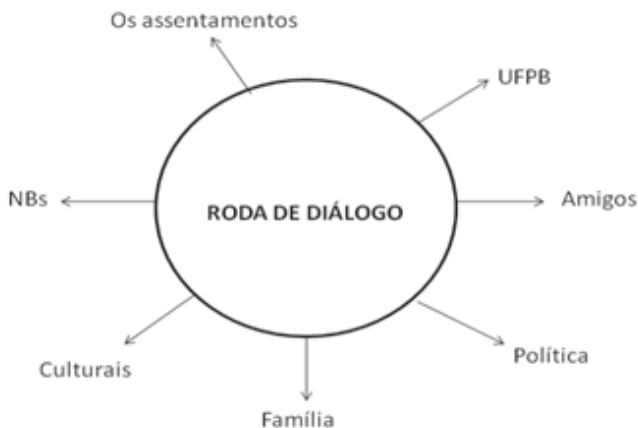
Depois de assistirmos todo o material filmado, acabamos por chegar a uma configuração na qual a roda de diálogos era o eixo da narrativa, e foi necessário selecionar, entre as diversas falas dos alunos, qual era o material que possibilitava uma visão geral da experiência da segunda turma PEC/MSC na UFPB. Todos aqueles discursos eram significativos. Evocavam a memória de fatos, analisavam situações vividas, pessoais e coletivas. Tínhamos em mãos algumas horas de filmagem das quais deveríamos selecionar uma narrativa que atendesse ao propósito de mostrar uma identidade coletiva que se construía na diversidade de individualidades, de diferentes movimentos sociais, de diversas origens regionais, entre outras. Neste percurso, fizemos diversas opções de recorte até chegar à edição final, o que significou selecionar e

13 Um sem número de fotografias e pequenos cliques filmados por alunos ao longo do curso em mídia de celular e outras câmeras, nos foi disponibilizado e muito desse material de arquivo integrou o documentário em sua versão final.

eliminar, do material final, muitos personagens, muitas falas, inúmeras fotografias. Qualquer semelhança com o fazer do historiador não é mera coincidência.

Realizamos, assim, um processo de redução das possibilidades: primeiro reduzimos o número de personagens que emprestaram suas falas ao documentário e, além disso, tivemos que fazer recortes nos seus discursos, o que, na prática, resultava noutra redução. Mas, havia um sentido nisso, a necessidade de chegar a um “retrato”, a uma história que pudéssemos considerar bem contada e que revelaria uma face daquele coletivo, sabendo que aquilo era um pouco de registro, um pouco de retórica. Entretanto, escolhemos o caminho que nos pareceu ter mais força documental em narrar a experiência dos alunos PEC/MS na UFPB. Sabemos que a história que contamos é parcial, lacunar, resultado de opções dentro de um leque de possibilidades. Sabemos que iluminou certas perspectivas e destacou experiências que foram coletivas, mas sempre a partir de leituras pessoais.

No gráfico abaixo inventariamos os temas que emergiram na roda de diálogos, no documentário final não incorporamos todos os temas.



FONTE: gráfico criado pelas autoras a partir da roda de diálogos.

Temos claro que qualquer história de um coletivo com tanta identidade e diversidade teria que privilegiar um dos enfoques num recorte temporal finito e, neste caso, o recorte de vinte minutos, o

máximo permitido a um documentário de curta-metragem. Aqui procuramos, claro, justificar para o leitor deste texto todo este processo de redução, de resto inevitável em qualquer montagem documental, para diminuir a sensação da lacuna, o pesar que fica quando sabemos que há outros filmes naquele mesmo material, e talvez encontremos no cineasta Jorge Furtado a síntese do que vivenciamos:

Simplificação: um personagem é sempre uma simplificação, uma concentração de ações e palavras que o define no interesse da narrativa. Na ficção, esta simplificação é feita em parceria e cumplicidade com o ator. No documentário, quase inevitavelmente, a simplificação é feita sem que o “ator” tenha dela plena consciência (COUTINHO; XAVIER; FURTADO, 2005, p. 109).

Assim, podemos dizer que o produto do trabalho realizado durante o Projeto, o filme a que chegamos, foi aquele que optamos por fazer e deixamos todas as lacunas como parte do débito com as outras possibilidades que repousam em inúmeras imagens num HD.

O que aprendemos e o que ensinamos

Pensar no Projeto como um todo, desde o início da sua construção até seu produto final, é perceber que a produção de um documentário baseado em narrativas individuais e coletivas é algo que vai além da simples manipulação de uma câmera. No decorrer do processo, fomos construindo um painel de memórias pautadas nas experiências dos alunos da turma, e encontramos, em meio a estas narrativas, os eixos de força e os elementos de uma história que podia ser contada e que falava de indivíduos e coletivo.

No documentário os alunos narraram experiências individuais e coletivas, questionaram, analisaram, expressaram pontos sobre a instituição universitária, sobre o curso de História, sobre o acesso ao conhecimento. Trouxeram, para o “círculo”, um olhar sobre os espaços de vivências: o alojamento e a universidade, referências ao cotidiano comum e à intimidade que foi construída na medida em que viviam juntos durante o período dos módulos, como colegas de

curso, companheiros de luta, mas também como um tipo de família que abrigava a diversidade. Diversidade dos movimentos, da cultura regional, das dissensões e das divergências internas. Foram lembradas as lutas sociais que os mobilizavam e dimensões ideológicas articuladas às experiências na universidade, confirmando percursos construídos, ou possibilitando reconstruções mais fundamentadas. Neste sentido, a universidade, para muitos, significou, nos disseram, a vivência de contradições, sem deixar de ser espaço do desejo e da produção de conhecimentos que consideravam fundamentais para a humanidade e cujo acesso, afirmaram, deveria ser universalizado.

Buscamos uma síntese daquilo que pensamos sobre este projeto recorrendo a Bill Nichols quando afirma que a importância de um documentário está nas visões oportunas do mundo em que “questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. [...] O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social” (NICHOLS, 2005, p. 27). Em outras palavras, o documentário *No círculo da memória* pode ser traduzido como uma tentativa de construir um conhecimento de visões múltiplas, na interface entre história e arte, que incorporou as reflexões expressas pelos alunos do PEC/MSC, pelos alunos bolsistas do Projeto e pelas professoras que coordenaram este trabalho. Podemos afirmar que, em todas as suas etapas, o processo de elaboração desse documentário nos proporcionou novos conhecimentos, abriu novas possibilidades no que se refere ao trabalho na interface cinema-história e também nos proporcionou o prazer da criação artística. Afirmamos, por fim, a certeza de que todos aprendemos um pouco mais sobre o olhar, a produção das narrativas imagéticas, suas possibilidades e seus desafios para o historiador quando se aventura para fora da escrita, seja como leitor ou produtor de imagens.

Referências

- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- COUTINHO, E.; XAVIER, I.; FURTADO, J. O sujeito (extra)ordinário. In: MOURÃO, M. D.; LABAKI, Amir (Org.). **O cinema do real**. São Paulo, Cosac Naify, 2005, 96-141.

- DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**. Tradição e transformação no documentário. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editoria, 2001.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. Rumo a uma “História visual”. In: MARTINS, J.S.; ECKERT, C e NOVAES, S.C (ORGS). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2005, p. 33-56.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- ROUILLÉ, André. **A fotografia**. Entre documento e arte contemporânea. São Paulo: SENAC, 2009.
- SALLES, João Moreira. A dificuldade do documentário. In: MARTINS, J.S.; ECKERT, C.; NOVAES, S.C (Org.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2005, 57-71.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

CAPÍTULO 7

REDESCOBRINDO SENTIDOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Ilka Miglio de Mesquita¹

Tanize Feijão Monteiro¹

Resumo: Desde fins do século XX, as imagens vêm ganhando espaço no livro didático como ilustrações ou servindo-se de objetos de investigação para aulas e estudos. Este cenário tornou-se evidente, em maior dimensão, pelas políticas públicas das últimas décadas, como a instituição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Diante disso, o presente estudo tem como objetivos analisar a situação atual do uso de imagens nos livros didáticos de História da escola fundamental brasileira e suas atividades de ensino; identificar pinturas mais comuns encontradas nos livros didáticos brasileiros acerca do período imperial, focando nos trabalhos de Debret; explorar possibilidades do trabalho com imagens em sala de aula a partir da perspectiva do método indiciário. Para tanto perguntamos: qual o caminho percorrido pelas imagens neste suporte pedagógico? Quais mudanças e transformações podem ser notadas quanto à escolha, representação e uso? Utilizamos duas edições do *Projeto Araribá: História*, coleção que se tornou bastante popular nas salas de aula sergipanas. Contudo, procuramos expandir as possibilidades do trabalho com imagens em sala de aula, tirando-as de seu lugar de adorno para inseri-las como fontes essenciais para a interpretação histórica.

1 UNIT – Universidade Tiradentes

La redécouverte du sens et des possibilités de travail à partir des images des manuels d'histoire

Résumé: Depuis la fin du XXème siècle, les images sont de plus en plus employées comme illustrations de manuels scolaires ou comme objets de réflexion et de recherche dans les cursus d'études. Cette tendance est devenue encore plus évidente si l'on prend en considération les politiques publiques de ces dernières décennies, comme la mise en place du Plan national des manuels didactiques (PNLD) en 1985, et des paramètres du programme national (PCN) en 1998. Dans ce cadre, cette étude vise à analyser la situation actuelle quant à l'utilisation des images dans les livres d'histoire de l'enseignement élémentaire et secondaire au Brésil et leur usage dans l'enseignement. Il s'agit aussi d'identifier les tableaux les plus connus reproduits dans les manuels brésiliens sur l'époque impériale, en particulier les œuvres de Debret, et d'explorer les possibilités d'usage des images en tant qu'indice/preuve en salle de classe. Pour cela, nous nous demanderons quel est le chemin parcouru par les images dans ce support pédagogique, et quels sont les changements et les transformations identifiables dans le cadre scolaire, en termes de représentations et d'usages. Nous avons utilisé deux éditions du projet Araribá : Historia, une collection devenue très populaire dans les salles de classe de l'Etat de Sergipe. Enfin, nous avons cherché à élargir les possibilités d'usage des images en salle de classe, en les faisant passer de leur emploi décoratif à source essentielle pour interpréter l'histoire.

1. O uso de imagens no livro didático: ilustrações?

Peça-chave do imaginário popular quando o assunto é escola, o livro didático está constantemente envolto em um emaranhado de ideias e conceitos. Para Circe Bittencourt (2004, p. 301), o livro didático é “objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de diversos sujeitos em sua produção, circulação e consumo”. Percebemos que, mesmo entre os

estudiosos, não há um consenso sobre o que caracteriza, de fato, o livro didático. Entretanto, esse objeto é de fácil reconhecimento no dia a dia e, justamente por sua amplitude, desperta uma vasta gama de temáticas a serem trabalhadas e é constante objeto de pesquisa no cenário nacional. É neste campo que o atual trabalho se insere, buscando novas interpretações e possibilidades para o uso das imagens presentes no livro didático em sala de aula. Imagens essas que, desde o final do século XX, têm povoado cada vez mais as páginas desse que é a ferramenta pedagógica mais utilizada pelo professor.

Neste sentido, temos como objetivos: analisar a situação atual do uso de imagens nos livros didáticos de História da escola fundamental, anos finais, e suas atividades de ensino; identificar pinturas mais comuns encontradas nos livros didáticos brasileiros acerca do período imperial, focando nos trabalhos de Debret; explorar possibilidades do trabalho com imagens em sala de aula a partir da perspectiva do método indiciário. Para tanto, tomaremos como base referencial pesquisadores como Circe Bittencourt e Alain Choppin, como também em estudos que apresentam diagnósticos dos presentes usos de iconografias em livros didáticos. Para a análise das imagens, utilizaremos conceitos de semiótica e do método indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg.

Segundo Alain Choppin (2004), o livro didático possui quatro funções essenciais, que embora possuam variantes em diversos âmbitos (sociocultural, níveis de ensino, forma de utilização etc.), nos ajudam a esclarecer o papel do livro e como analisá-lo. Sendo assim, para este autor, podemos identificá-lo dentro de seu contexto a partir de uma função referencial, instrumental, ideológica e documental. Afinal, o livro didático:

Além de explicitar os conteúdos escolares, é um **suporte de métodos pedagógicos**, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Essa característica de associar conteúdo e método de ensino explica sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. (BITTENCOURT, 2004, p. 302, grifo do autor).

Sendo assim, podemos constatar que, dos compêndios empoeirados às edições multicoloridas, como ferramentas de ensino, sempre

serviram de apoio para alcançar o objetivo do ensino em cada período, acompanhando as transformações nesse cenário. Da mesma forma, o uso de ilustrações em livros didáticos percorreu um longo caminho, partindo desde sua inserção em manuais escolares em meados do século XIX, a se tornarem mais frequentes e interativas a partir do final do século XX e início do século XXI.

Contudo, questionamos: Qual o caminho percorrido pelas imagens nesse suporte pedagógico? Quais mudanças e transformações podem ser notadas quanto à escolha, representação e uso? Em muitos quesitos, o cenário não mudou em um século. As imagens comumente usadas são pinturas e gravuras de artistas da época, sempre recicladas e reutilizadas como adorno de página, seja inteira ou apenas em recorte. A partir da reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1995, pelo processo de avaliação de especialistas das diversas áreas de ensino, começou a tornar-se mais constante a presença de dados sobre as imagens apresentadas, como autor e data de produção, assim como o acervo em que a obra original se encontra.

Cabe ainda expor sobre a situação de que embora fotos, gravuras e pinturas tenham ganhado espaço nos livros didáticos de História, notamos que ainda algumas edições cometem erros, causando por vezes anacronismo, como é o caso de apresentações de mapas. A título de exemplo, podemos citar os contornos do mapa do Brasil atual para retratar expedições bandeirantes, expansão pecuária e as regiões mineradoras no século XVIII. Ou quando apresentam mapas de época, esses são retratados em tamanho pequeno e sem legendas para o entendimento do aluno. Além destes problemas, percebem-se ausências de dimensões originais de imagens retratadas por pinturas, como também não há interação entre o texto e a iconografia presente.

Por outro lado, Alain Choppin (2004) aponta para a importância das transformações ocorridas na produção do livro didático, ou seja, o fortalecimento das estruturas presentes no livro a partir de sua função didática. Torna-se comum o uso de páginas duplas em que a disposição espacial passa a apresentar uma série de elementos dos mais variados, que se agarram a qualquer recurso, seja cor ou tipografia, para deixar clara sua função e determinar um caminho a ser seguido. De forma específica, tudo passou a ser mais bem trabalhado para facilitar o aprendizado e chamar atenção do aluno. Resta ainda a dúvida da utilização prática das ideias que são passadas e suas representações.

Começamos então lançando o olhar sobre uma das principais figuras representadas por Debret: o negro.

2. Entre a ilustração e o uso da iconografia no livro didático

A história e presença dos povos africanos nos livros didáticos tem se tornado constante objeto de pesquisa entre aqueles que investigam esse suporte pedagógico, em especial após os movimentos negros do final do século XX e a promulgação das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, as quais tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico. (BITTENCOURT, 2004 p. 306).

A partir das leis citadas, tornou-se mais presente a questão negra e sua história nos livros didáticos. No entanto, em geral, a questão se limita às origens da escravidão, enclausurados nos livros do sexto ano. Enquanto o período pós-abolição, a formação da cidadania afro-brasileira e os movimentos negros do século XX são deixados de lado ou, muitas vezes, ignorados. É necessário ressaltar esta ausência, uma vez que entre os critérios de avaliação do PNL D atual estão a construção da cidadania, o convívio social e o conhecimento da historicidade das experiências sociais. Que visão da cidadania e do convívio social terão os jovens brasileiros que encontram em seus livros apenas as velhas pinturas de Debret e Rugendas representando a figura do negro como cativo? Enquanto se promove a construção de uma sociedade mais igualitária nas ruas e na mídia, os livros didáticos ainda permanecem batendo na mesma tecla do escravismo, nos fazendo questionar o quanto das recentes leis estão sendo colocadas em prática.

Para entender o processo de formação desse imaginário a partir das ilustrações dos artistas do Império, é preciso nos aprofundarmos antes

na questão iconográfica. No quesito desta pesquisa, a Iconografia é o conjunto de imagens que integram a obra e a linguagem visual utilizada para a representação de determinado tema. No campo da História da Arte, a Iconografia estuda interpretação das imagens a partir da descrição, composição, posicionamentos e símbolos presentes. Nos livros didáticos, a análise da capa sempre fornece indícios interessantes, funcionando como um estandarte para o tipo de trabalho e linguagem a serem utilizados na obra. Já no interior das páginas, os pesquisadores João Batista Gonçalves Bueno e Maria Carolina Bovério Galzerani constataram que:

[...] é por meio da justaposição da legenda, com o texto escrito, apresentado ao lado da imagem, que se confere às reproduções impressas nos livros didáticos as ideias de imediatismo e de convicção. [...] Essa forma editorial reforça a autoridade do texto escrito encontrado no corpo dos capítulos do livro. (BUENO; GALZERANI, 2013, p. 276).

Nota-se aí a constante imposição do texto escrito e seu controle acima dos processos de interpretação da iconografia, que continua sendo ainda utilizada como ilustração, tendo oportunidade de ser explorada apenas em algumas atividades. Quanto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN/História/1998) para o ensino fundamental recomendam:

Estudando a questão do trabalho no Brasil é possível, por exemplo, escolher uma gravura de Jean Baptiste Debret. Na prancha O colar de ferro – castigo dos fugitivos, o aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões o que observa. Depois identificar personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados e adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo e o estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre os personagens, suas vestimentas e ações, se os personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo,

como é a relação entre o título da gravura e a cena retratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista já conhecido. Além dessas indagações, o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura foi feita, qual o lugar que retrata, quais as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada etc. É possível, também, incentivar o aluno a relacionar a gravura com contextos históricos mais amplos, solicitando que identifique ou pesquise outros eventos da História brasileira relacionados a ela. (BRASIL, 1998, p. 87).

Esta citação, inserida no tópico do PCN/História/1998 relativo ao trabalho por documentos, tem servido de base para atividades nos livros didáticos, que utilizam à risca uma ou duas sugestões e em raras ocasiões, todas elas, separadas em várias atividades, como nos livros de Claudino Piletti de 2000 e 2002 analisados por Bueno e Galzerani.

Para este estudo, analisamos o livro *Projeto Araribá: História, 8º ano*, obra coletiva da Editora Moderna publicada originalmente em 2007, mas sendo utilizada neste trabalho a 2ª edição, de acordo com o PNLD de 2011 a 2013, em contrapartida com a 3ª edição, de 2010, impressão de acordo com o PNLD de 2014 a 2016, com o objetivo de observar as modificações feitas de uma edição à outra, e como essas acompanham as mudanças no PNLD e nas tendências nacionais.

A 2ª Edição do *Projeto Araribá* apresenta diagramação constante, formada por uma coluna de texto ocupando dois terços da página, com posicionamento variante entre direita ou esquerda, deixando espaço para quadros, legendas e figuras menores. Na parte inferior da página, fica reservado espaço para figuras maiores, boxes com informações extras, mapas e gráficos. As imagens são identificadas com autor, ano, acervo onde está disponível e, por vezes, uma breve descrição. Tanto no texto quanto nas atividades, as imagens são utilizadas como mero acessório. Não há interação entre elas e o texto, e, mesmo nas atividades, muitas vezes elas possuem apenas caráter ilustrativo, tanto quando estão sozinhas, quanto quando estão acompanhadas de textos complementares. Citamos como exemplo a quinta questão da página 228, onde está representada a ilustração *A paraguaia* (1879), de Juan Manuel Blanes. A imagem é acompanhada das seguintes questões:

5. Observe a pintura e, com base no que você estudou, responda às questões a seguir.

- a) Quais foram as razões da Guerra do Paraguai e suas consequências para o Paraguai e o Brasil?
- b) Descreva e comente o cenário representado pelo pintor. Relacione com o que você aprendeu sobre a Guerra do Paraguai. (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 228).

Ora, percebemos logo que a primeira questão sequer é sobre a pintura em si, além de todas elas serem vagas e não guiarem o aluno pela análise da imagem, prendendo-o a uma visão genérica e sem crítica, não seguindo as sugestões do PCN/História/1998. O livro possui ainda uma seção intitulada *Em foco*, presente no final de cada unidade, cujo objetivo é o trabalho com documentos para desenvolver no aluno a capacidade de analisar fontes históricas. Encerrando a Unidade 6, encontramos nessa seção, na página 176, uma atividade com duas gravuras de Jean-Baptiste Debret classificadas como “Fonte 1”, e na página 177 um fragmento de *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, também de Debret, classificado como “Fonte 2”. As questões das atividades não variam em nada com as demais atividades do livro. Primeiro, pede-se ao aluno que preencha uma ficha com “Título, data, artista e tipo de fonte”. Em seguida, para as imagens, é perguntado apenas se as gravuras representam uma cena rural ou urbana, como se pode identificar os escravos e que tipo de escravos eles são. (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 177). Mais uma vez, vemos apenas uma análise superficial e sem nenhuma das sugestões do PCN/História/1998.

A terceira edição do *Projeto Araribá*, de 2010, mantém a mesma estrutura de diagramação, mas possui uma quantidade maior de imagens, incluindo mais fotografias e pinturas recentes. Tal mudança ratifica a tendência da valorização da iconografia que tem se mostrado presente nas últimas décadas. Além disso, o texto passa a citar pesquisas recentes e questionamentos, mas continua sem interagir diretamente com as imagens presentes. O nível das atividades continua o mesmo, e encontramos questões idênticas, como as perguntas relativas à pintura *A paraguaia*. Por outro lado, a presença de imagens em outras atividades ou na seção *Em foco* foi reduzida, com a maior parte das imagens passando a servir de apoio ou acessório para os fragmentos de texto, ao invés de servir como fonte histórica.

De acordo com o PNLD de 2014, a terceira edição do *Projeto Araribá: História* foi muito bem avaliada, recebendo nota máxima na categoria “projeto gráfico”. Neste quesito, o relatório do PNLD elogia a coleção por ser dividida em unidades e possuir um sumário, além de apresentar ilustrações com diversos tipos de pessoas ocupando as mais variadas posições. Num ínterim, critica a qualidade de algumas imagens e o fato de a maioria dos links estarem disponíveis apenas no manual do professor. No geral, o relatório é vago e não apresenta comentários sobre o trabalho com imagens, apesar de citar a presença de quadrinhos, maquetes, murais, entrevistas e outros meios como uma forma de valorizar o conhecimento prévio do aluno.

Diante das evidências, salientamos que, neste cenário, ainda há muito a ser feito, inserido e analisado. Embora as imagens tenham ganhado espaço nas páginas dos livros didáticos desde o século XIX, ainda é necessário aprimorar o trabalho com estas fontes e libertá-las da condição de adornos para transformá-las em reais ferramentas, cumprindo muito do que é dito, mas não colocado em prática. Neste sentido, propomos a seguir algumas possibilidades que tomam como base o PCN/História/1998 e aprofundam suas sugestões.

3. Redescobrimos sentidos, criando possibilidades...

Aumont (2004) descreve as duas principais formas de investimento psicológico na imagem como “reconhecimento” e “memorização”, sendo a segunda a mais importante por sua relação com a formação do imaginário e bagagem pessoal. Diante disso, nos é chamada atenção para estes conceitos, uma vez que a presença das imagens nos livros didáticos representa grande parte do que formará o imaginário do aluno em relação a determinado tema. Ou seja, o espectador constrói a imagem e a imagem constrói o espectador. Vale ainda lembrar que o estudante toma constantemente o que foi ali representado como real, em especial nas belas e detalhadas pinturas, criando nisso uma armadilha, como descrito por Paiva:

Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. Ora,

os historiadores e os professores de História não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas. E, é importante lembrar, quanto mais colorida, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna. (PAIVA, 2002, p. 17-18).

Podemos citar, como exemplo clássico, as pinturas de Pedro Américo, que são constantemente tomadas por alunos (e professores) como representações fiéis de cenas como a Independência do Brasil ou a Batalha do Avaí. Entretanto, devemos nos lembrar das palavras de Le Goff em *Documento monumento* (1994) e levar em consideração que todo documento, não importando sua idade ou natureza, é uma construção. Sendo assim, este deve ser o primeiro ponto a ser levado em conta em sala de aula, deixando bem claro pelo professor as fronteiras entre o real e o imaginário.

Para tanto, devemos nos apoiar em uma série de questionamentos, como as questões sugeridas pelo PCN/História/1998 para o trabalho em sala de aula ou mesmo as de Marson (1984) para o trabalho com fontes. Outra forma é utilizar as três engrenagens do Método Indiciário sugeridas por Ginzburg (1991) para guiar a análise da imagem. Sendo assim, usaremos como exemplos as duas pinturas de Debret presentes na segunda edição do *Projeto Araribá*, citadas anteriormente como parte da seção *Em foco*: A Prancha nº 42 de Debret, *O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos*.

No século XIX, o ofício de médico era similar ao de detetive, de forma também parecida com o ofício do historiador no seu ato de investigação. Sem a carga de exames e tecnologia que temos disponível hoje, era necessário conversar com os pacientes e, por vezes, passar horas investigando suas vidas e sintomas, a fim de tentar descobrir o diagnóstico, suas causas e uma possível cura. Sendo assim, não é surpresa que Ginzburg tenha usado como base para seu método detetivesco três médicos do século XIX: Morelli, Conan Doyle e Freud. Interpretamos cada um deles como uma peça, uma engrenagem do método, que pode ser seguida a fim de simplificar o processo e criar meios para adaptá-lo à investigação de diversas fontes.

A primeira engrenagem, Morelli, corresponde a um crítico de arte que, através da identificação de pequenos indícios em pinturas como unhas e lóbulos das orelhas conseguia identificar se um quadro era

verdadeiro ou não, e qual seu autor original. Embora pareça estranho à primeira vista, estas são justamente as partes que costumam carregar mais traços pessoais do artista, pois, por não sofrerem interferência de nenhum movimento artístico e normalmente serem feitas de forma espontânea e quase negligenciadas, carregam muito da personalidade do autor do quadro. Percebendo isso, Morelli preencheu cadernos com imagens e esboços de diferentes partes do corpo, mostrando como cada artista as fazia de forma diferente. Porém, isso não quer dizer que para trabalharmos imagens em sala de aula precisamos identificar que tipo de orelha cada pintor fazia. O que realmente importa é a capacidade de identificar pequenos vestígios, detalhes que normalmente fogem à vista de uma primeira impressão da imagem. Para isso, é necessário questionar a fonte, inicialmente pedindo ao aluno para descrever a ilustração, e aos poucos chamando atenção para mais detalhes, como é sugerido através do exemplo dado pelo PCN/História/1998: identificar as personagens, suas vestes, o que está em primeiro ou segundo plano na imagem, onde se passa a cena retratada, se aquele é um acontecimento comum ou raro, etc.

Em *O colar de ferro*, o francês Jean-Baptiste Debret, que integrou a Missão Artística Francesa de 1817 no Rio de Janeiro, representa uma cena urbana onde cinco dos escravos representados possuem “acessórios de ferro” em seus pescoços ou tornozelos, ao mesmo tempo em que tentam praticar seus afazeres diários. O indício-chave neste caso constitui-se não apenas da presença do colar de ferro, mas de seu posicionamento diferenciado em cada um dos escravos, uma vez que Debret quis representar diferentes versões deste castigo dado aos fugitivos, cada um com seu próprio significado. Após identificar pelo menos um dos pontos-chave, seja através de perguntas ou da simples observação, é necessário acrescentarmos uma segunda engrenagem no método para nos aprofundarmos na reconstrução da narrativa histórica através desta gravura de Debret.

Sir Arthur Conan Doyle é mais conhecido por seu personagem fictício, o famoso detetive Sherlock Holmes, cujo método consistia em, através de pequenas pistas como pegadas e cinzas de charuto, remontar toda uma cena. Uma vez que tenham sido identificados e apontados os pontos-chave da gravura, o professor pode inserir explicações e textos extras para ajudar o aluno a situar a cena ali retratada dentro de um contexto histórico. Como exemplo, temos um fragmento do próprio Debret com comentários sobre *O colar de ferro*:

O colar de ferro é o castigo aplicado ao negro que tem o vício de fugir. A polícia tem ordem de prender qualquer escravo que o use, quando encontrado de noite, ou vagabundeando na cidade, e de deixá-lo na cadeia até o dia seguinte. Avisado então, o dono vai procurar o seu negro ou o envia, acompanhado por um soldado, à prisão dos negros no morro do Castelo. [...] O colar de ferro tem vários braços em forma de ganchos, não somente no intuito de torná-lo ostensivo, mais ainda para ser agarrado mais facilmente em caso de resistência, pois, apoiando-se vigorosamente sobre o gancho, a pressão inversa se produz do outro lado do colar, levantando com força o maxilar do preso; a dor é horrível e faz cessar qualquer resistência, principalmente quando a pressão é renomada com sacudidelas. Alguns senhores mais bondosos, ou no caso de uma jovem negra fugitiva, contentam-se da primeira vez em colocar o colar de ferro, pois de costume, em semelhantes circunstâncias, aplicam-se previamente cinqüenta chibatadas, e o dobro em caso de reincidência. Pode-se ainda aumentar o castigo acrescentando-se uma corrente de trinta a quarenta libras presas a uma argola fixada no tornozelo e a uma outra, à cintura. Sendo ainda criança o escravo, o peso da corrente é apenas de cinco a seis libras, fixando-se uma das extremidades no pé e outra a um cepo de madeira que ele carrega à cabeça durante o serviço. Todas essas precauções parecem entretanto inúteis, pois a ânsia de fugir é imperiosa entre os negros [...]. (DEBRET, 1989, p. 167).

Percebemos, então, o motivo pelo qual os ganchos foram representados de maneira ligeiramente diferente em cada um dos escravos representados, além de uma breve descrição de sua presença na vida em meio ao Rio de Janeiro, pela opinião do artista, a partir da visão que esse teve do cotidiano local. É possível ainda puxar um gancho para outros tipos de punições por fuga, e como os escravos punidos eram vistos pela sociedade e por outros escravos. Este era um tema constante de debate no século XIX, pois temia-se que no Brasil os negros se revoltassem como havia acontecido na colônia francesa de Santo Domingo, que passou a chamar-se Haiti. Graças a isso, eram aplicados castigos exemplares, em especial aos fugitivos, estando o “colar de ferro” entre os piores estigmas. Isso pesaria também na forma como aquele escravo passaria a ser visto pela sociedade e por outros escravos, tornando-se motivo de cochichos e deboches constantes, ou seja, o ápice da derrocada após um sonho de liberdade. Impressiona ainda ao artista a capacidade dos escravos de equilibrar cestos, caixas

e barris de grande peso em suas cabeças, enquanto caminhavam pelas ruas desniveladas e atribuladas da cidade. O trabalho manual era mal visto na época, restando sempre aos escravos executá-lo. Desta forma, ao mesmo tempo em que trabalhava para o senhor, o escravo que saía pelas ruas com o colar de ferro servia de exemplo para o resto da sociedade.

Após a inserção da imagem em um contexto, podemos, por fim, expandir e aprofundar opiniões e significados. Da mesma forma que a terceira engrenagem, Freud, que analisava o que havia por trás do subconsciente de seus pacientes, nos é necessário analisar o que pode estar por trás da gravura. Sobre a ideia geral que foi montada, é esta a única versão da história? Como as fugas eram vistas pelos negros? E pelos senhores? E pelo artista? Que ideia a sociedade da época tinha da mentalidade do escravo? É neste ponto que percebemos a oportunidade de reforçar o fato de que a imagem em si é uma construção, e não uma representação fiel do real, tal e qual esse aconteceu. Para entendermos como essa construção foi criada, precisamos primeiro lembrar que muitos dos artistas que visitaram o Brasil produziram seus relatos baseados em declarações da classe senhorial. Para essa classe, o constante desejo de fuga era um reflexo dos impulsos bárbaros dos escravos, enquanto a escravidão era vista como uma forma de educá-los, de dar-lhes moral e inseri-los na sociedade. Em relação à mentalidade do negro, Debret registrou:

[...] os negros não passam de grandes crianças cujo espírito é demasiado estreito para pensar no futuro, e indolente demais para se preocupar com ele.

O escravo tem apenas a inteligência do presente; é vaidoso, gosta de se distinguir por um enfeite qualquer: pena, folha. Embora com sentidos de uma agudeza perfeita, não é capaz dessa reflexão que a leva a comparar as coisas e a tirar conclusões [...].

O negro é indolente, vegeta por onde se encontra, compraz na sua nulidade e faz da preguiça a sua ambição; por isso a prisão é para ele um asilo sossegado, em que pode satisfazer sem perigo sua paixão pela inação, tendência irreprimível que o leva a um castigo permanente.

O amor é menos uma paixão do que um delírio indomável que o induz muitas vezes a fugir da casa de seus senhores, expondo-se, subjugado pelos sentidos, aos mais cruéis castigos. Graças, porém, a mobilidade de suas sensações, ao entrar na prisão, ainda todo

ensangüentado do castigo sofrido, esquece suas dores ao som do pobre instrumento africano com que acompanha algumas palavras improvisadas acerca da sua desgraça. (DEBRET, 1989, p. 168).

Apesar da diferença de tom, em ambas as visões, o negro é visto de forma mais próxima a um animal selvagem que um ser humano. Visão essa que ainda pode estar impregnada no seio da sociedade atual, se fazendo presente a partir de manifestações de racismo, criando assim uma ponte entre a gravura do século XIX e o presente do século XXI.

4. O devir de outros olhares...

Neste estudo, pudemos perceber que apesar dos avanços dos últimos anos na inserção de imagens nos livros didáticos e a dinamização do projeto gráfico, o trabalho com imagens em sala de aula ainda é míope e está engatinhando. É necessário um reforço na formação do professor de História, pois esse é o primeiro que pode, a partir de um simples passo, transformar uma atividade vaga em uma janela para discussão que envolverá toda temática de conteúdo. Não se pode, porém, deixar de lado a questão do livro didático e suas avaliações, pois apesar dos avanços ainda é necessário lançar novos olhares, redescobrir sentidos. Olhares esses que não podem reduzir-se à citação de novas mídias. É necessário dar atenção às temáticas que criarão o imaginário do aluno, parar de limitar a história dos negros ao período como cativo.

Embora o caminho para se alcançar grandes mudanças seja longo, pode-se começar parando de engatinhar e dando os primeiros passos. Sugerimos aqui uma das muitas opções, a possibilidade de um trabalho aprofundado com imagens, tirando-as de seu lugar de adorno para inseri-las como peça central na aula de História. Qual devir? Lancemos outros olhares sobre as imagens dos livros didáticos de história.

5. Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 2004.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, História, ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- CHOPPIN, Alain. A História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.
- DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1989, Tomo segundo.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves. Propostas de leituras das imagens visuais em livros didáticos de História: uma incursão possível. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Campinas: Unicamp, 2013.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória.** São Paulo: Unicamp, 1994.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (Org.). **Repensando a história.** 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, 37-64.
- MOLINA, Ana Heloisa. Imagens em livros didáticos de História: elementos para uma análise das relações imagem/texto/historiografia. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR., Arnaldo. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Campinas: Unicamp, 2013.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PROJETO ARARIBÁ. **História.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- PROJETO ARARIBÁ. **História.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

CAPÍTULO 8

POESIA, ESPAÇO E APRENDIZAGEM: A CIDADE E SEU LIMAR POÉTICO

Gustavo de Castro¹

Resumo: Este artigo busca uma visão ampliada de educação, para além das fronteiras e temporalidades disciplinares e dos âmbitos das instituições formativas. Educação estética, narrativa e experiência urbana são interpretadas aqui como traços de um possível aprendizado a partir da cidade e a partir de suas poéticas (visuais, sonoras e textuais). Focalizando sua leitura em alguns agentes urbanos (*flâneurs*, poetas, cronistas e vagabundos) que atuam poeticamente no trânsito vital entre experiência, linguagem, educação e arte, nosso problema central é: O que podem nos ensinar sobre poética os espaços urbanos?

Poésie, espace et apprentissage –
La ville et son seuil poétique

Résumé: Cet article cherche à élargir le champ de l'éducation au-delà des frontières et temporalités disciplinaires et du cadre institutionnel. Education esthétique, narrative et expérience urbaine sont interprétées ici comme une possibilité d'apprentissage à partir de la ville et de ses poétiques (visuelles, sonores et textuelles). Concentrant son regard sur quelques figures urbaines (*flâneurs*, poètes, chroniqueurs et vagabonds)

1 UNB – Universidade de Brasília

qui jouent poétiquement dans le flux vital entre expérience, langage, éducation et art. Notre problème central est le suivant : que peuvent nous enseigner les espaces urbains sur la poétique ?

Limiar e poesia

Se é verdade o que registra o famoso verso de F. Hölderlin (1991): “Poeticamente habita o homem a terra”, podemos dizer que não há paisagem dissociada de saber e de experiência imaginária, seja ela lírica ou monstruosa. Entendemos que as cidades nunca deixaram de ser o espaço dos mitos e das fantasmagorias da modernidade. Hoje sabemos que não só as cidades comportam um volume inesperado de narrativas como seus diversos rincões, praças, vias, esquinas e bairros servem para emoldurar um volume inacreditável de imaginários tridimensionais (pulsional, social e sacral), a depender de quem conta e da peripécia da história contada.

No âmbito da pesquisa educacional, poucas vezes a relação espaço – poesia – aprendizagem foi tão bem articulada como na tese de Eloiza Gurgel Pires (2012) para quem o fluxo, o saber, as construções e as interações das pessoas nos espaços urbanos, são lidos a partir do olhar do poeta. Sob este foco estão duas cidades em espacial: Paris e Rio de Janeiro, ambas cidades-mosaicos, carregadas de relatos, arabescos e detalhes que incitam o olhar curioso a enfrentar e investigar os limiares dos espaços vistos, sentidos e vividos.

Eloiza Gurgel nos mostra que, nessas cidades (embora isto possa ser percebido em qualquer outra) os relatos dos lugares e as experiências das pessoas podem ser revistos à luz da ultrapassagem de seu cotidiano, isto é, na contemplação poética, claro, a depender da capacidade de observação e curiosidade despertada pelo fruidor/narrador/sentipensador experiente ou ingênuo. Esse narrador sabe, sem muita firula, que a diferença entre espaços imaginários e reais, na cidade, sofre a variação mesma dos limiares.

O limiar é uma zona, espaço de mudança, passagem e flutuação. É justamente este sentido de fronteira, típico das passagens parisienses, dos umbrais das portas e das janelas que demarcam tanto o interior quanto o exterior, o presente e o passado, o tempo e o espaço, que ela explora do ponto de vista educacional. Em alemão usa-se o termo *Schwelle* para o espaço de transição em que ocorre a narrativa que, por sua vez, se integra ao corpo ambíguo da linguagem, possibilitando não só a emergência de novos discursos, como também propicia a oportunidade de se equilibrar no “limiar” da significação. Se o conceito de “limiar” em Benjamin permite um pensamento por imagem, esse será o de quiasma.²

“Limiar (*Schwelle*) deve ser rigorosamente diferenciado de fronteira (*Grenze*). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra *schwollen* [linchar, intumescer], e a etimologia não deve negligenciar estes significados”. (BENJAMIN, 2006, p. 535). O conceito de fronteira (*Grenze*) remete à contenção de algo, evitando seu transbordamento; define os limites, os contornos de um território, bem como as limitações do seu domínio. O limiar é soleira, umbral, designa processos intelectuais e espirituais, mas também se inscreve como registro de movimento, de ultrapassagem, de passagens, de transições (*Übergang*). No campo da arquitetura é atribuído ao limiar a função de transição – permite ao andarilho ou aos cidadãos que possam transitar de um lugar para outro sem maiores dificuldades. Ele não apenas separa dois territórios (como a fronteira), mas possibilita o trânsito da duração variável entre dois territórios.

O limiar é da ordem do tempo e do espaço. Benjamin aproxima a palavra *Schwelle* (na qual há o registro da palavra *welle* – onda) do verbo *schwellen*, que significa inchar, dilatar, inflar, ressaltando que o limiar é uma zona, às vezes indefinida – expansiva –, diferente da fronteira que estabelece contração, limite e domínio. O limiar remete às viagens e aos desejos, aos fluxos e contrafluxos; significa não somente separação, mas também aponta para um lugar e um tempo intermediários. O intermediário não é apenas o espaço do indefinido como é também um terceiro espaço: designa a zona do “entre” à qual a filosofia ocidental opõe

2 Quiasma é, na expressão de Merleau-Ponty, o que reflete uma relação com o Ser que se opera no seio do próprio Ser e a expressão fundamental da “Carne do Mundo”. Em sentido ótico, o quiasma é a ação de dispor em cruz. O “X” (Chi), letra grega para cruzamento. Duas vias que desambiguadas se tocam em um ponto, justamente o centro do X. Este ponto de encontro é o quiasma.

tanta resistência. A resistência está no fato dessa zona intermediária se opor às posições demarcadas e claras (masculino / feminino; público / privado; sagrado / profano etc.). O tempo-espaço do limiar relaciona-se também aos processos educativos, significa expor-se ao desconhecido; arriscar-se na interdisciplinaridade; enfrentar as vicissitudes da história. Em Benjamin esse tempo indeterminado também está ligado à dialética do sonho e do despertar, na qual os aspectos oníricos encontram-se no âmago mesmo da realidade, tida como “vigília”.

Na vida moderna estas transições [cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade] tornam-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências limiarias. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E, com isso também, o despertar). E, finalmente, tal qual as variações das figuras do sonho, oscilam também em torno dos limiares os altos e baixos da conversação e as mudanças sexuais do amor. ‘Como agrada ao homem’, diz Aragon, ‘manter-se na soleira da imaginação’ (no limiar das portas da imaginação). (BENJAMIN, 2006, p. 535).

Benjamin busca, semelhante a um arqueólogo, o inconsciente da modernidade do século XIX investigando suas construções arquetípicas: passagens ou arcadas, galerias construídas de vidro e ferro, pelas quais a multidão se desloca. Ler uma cidade implica em ler a sua *psyche*, acessar um território que se encontra entre o sonho e a vigília do cotidiano urbano. No limiar Benjamin reconhece as transformações sociais e culturais do capitalismo marcadas pelas mudanças do modo de produção nas cidades. Com a educação não é diferente. A hipervalorização às disciplinas faz com que a educação de nosso tempo esteja mais próxima da noção de fronteira do que àquela de limiar. Os pontos de transição interdisciplinar, salvo raras exceções, são desvalorizados. Estas transições são muitas vezes encurtadas ou aceleradas, pois não se pode “perder tempo” ou demorar-se “inutilmente” no limiar e na transição. Assim é que, de acordo com Benjamin, nos tornamos pobres em experiências limiarias. Há um esvaziamento do tempo de reflexão e maturação, encurtando, assim, o percurso do processo de aprendizagem para que se possa planejar trajetórias e regular itinerários claramente definidos e sem ambiguidades, que não incluam a possibilidade de erro, ou de territórios limiarias indeterminados e expandidos. A dimensão

educativa é reduzida à questão técnica, a história pessoal e a história da cidade não dialogam: são limiares que não se cruzam.

O que Eloiza Gurgel Pires chama de “aprendizado da cidade” é antes um *experimentun linguae*. Ela entende, a partir de Benjamin, que o contexto urbano é permeado de poéticas visuais, sonoras, textuais, que se apresenta como um saber coletivo; uma estrada-texto aberta a possíveis leituras/escrituras que são compartilhadas como experiências, vivências e formas de conhecimento. Ela consegue perceber os muitos limiares presentes, por exemplo, na escultura de Carlos Drummond de Andrade, no posto 6, em Copacabana, Rio de Janeiro. A escultura do poeta foi alçada a um dos cartões-postais da cidade. A interação dos passantes com a imagem do poeta ampliou e resignificou um pequeno espaço da praia. A concentração de populares para bater foto, realizar saraus de poesia e “conversar” com o poeta, tornou o ponto um espaço de abertura ao poético e, no mínimo, à evocação desse. Drummond, “O pensador da praia”, como alguns gostam de chamar a escultura, em vez de ter sua imagem representada como um andarilho, caminhando pelas ruas do Rio, ao contrário, aparece sentado, de pernas cruzadas, voltado levemente à esquerda, observando os transeuntes, sentado em uma ponta do banco, solícito e simpático, quase que intencionalmente convidando o passante a sentar-se na outra ponta.

Sabemos que os poetas desenvolvem um saber sobre a cidade a partir das suas experiências. O desafio do poeta é o de estar na metrópole moderna e dizê-la, a contrapelo, em sua poesia, tornando visíveis as suas imagens, atualizando-as nas dobras da linguagem transparente. Seguindo os passos de Drummond, Pires encontrou na crônica *Andar a pé* o ritmo de um olhar particular sobre a cidade do cronista-*flâneur*, que “exerce assim a felicidade em movimento”. Drummond contrapõe ao mero “andar na rua” do *flâneur* baudelairiano, ao “andar em mim”, como experiência de outro deslocamento, digamos, por invenção, improviso, pois cheio de idas e vindas, variações. O saber sobre a cidade se desvela a partir de um saber sobre si mesmo. O “andar em mim” reúne caminho e sujeito, atribuindo ao fato do caminhar ser uma construção em si. O poeta observa o movimento das ruas e a complexidade das relações no mundo moderno e, nas tensões problematizadas em sua poesia, registra o isolamento, a solidão, o mal-estar, a desilusão, o pessimismo e, junto a isso, a esperança.

Flaneur, afetos e *As cidades invisíveis*

Peter Sloterdijk (2012) entende que o *flâneur* de Baudelaire é como um “ser vagabundo”, um “Zé-ninguém”. Suas características principais são: movência, anonimato; ser alguém-ninguém misturado em meio aos deslocamentos. Não se trata de um sonhador idílico, mas de um estado de espírito diante do Aberto. Perambular com inteligência, ideia de João do Rio, significa caminhar com reflexão. Segundo João do Rio “é preciso ter o espírito vagabundo, cheio de curiosidades malsãs e os nervos com o perpétuo desejo incompreensível, é preciso ser aquele a que chamamos de flâneur e praticar o mais interessante dos esportes – a arte de flunar” (RIO, 2010). O flunar é um caminho que tateia. A poesia, assim como a cidade, passa a ser, para o poeta, um “medium-de-reflexão”.

Sabemos pelos poetas e pensadores que os limiares das cidades possuem também ensinamentos e aprendizagens. Baudelaire (2001), ao nos apresentar sua noção de *flâneur*, nos mostra que “o observador é um príncipe que frui por toda a parte do fato de estar incógnito”. O *flâneur* é um investigador, um “detetive”, um “caçador” nas alegorias de Walter Benjamin, mergulhado no ambiente do caos urbano. O *flâneur* é o vagabundo “a fazer botânica no asfalto”. Para Baudelaire as grandes cidades do século XIX não podiam ser descritas senão pelos sentimentos de estupor, espanto e fascínio. Nele, a figura do artista é mais do que um iluminado, acima da condição humana, mas ao contrário, assumirá por completo as características do homem comum, livre para viver os prazeres da cidade.

Outro poeta-pensador que teve o olhar aguçado para a aprendizagem a partir das cidades foi Italo Calvino. Em seu livro *As cidades invisíveis*³, publicado em 1972, a noção de espaço surge como espécie de atlas do sonho geométrico humano. O livro é um relato metanarrativo da relação entre os afetos das imagens e as formas arquitetônicas. As cidades servem para uma interpretação do próprio imaginário e dos afetos do poeta. Eles são entendidos mediante a não linearidade ou a descontinuidade espacial. Atrás da noção de “invisível” encontramos no fundo níveis de visibilidade, enquanto níveis de interações sensíveis

3 Mas não só. Nos livros *Marcovaldo ou as estações da cidade* (1963), *Se um viajante numa noite de inverno* (1979) e em vários contos, como *A nuvem de Smog*, *Vida difícil*, entre outros, a cidade é um tema importante para o escritor italiano.

com o que nos rodeia. As cidades são para os poetas extensões do afeto e do imaginário, releituras e reflexões; encantos e desencantos; utopias e distopias.

Calvino brinca com a hipótese de termos uma matriz espacial a partir da qual modelamos todos os outros espaços, sejam eles as cidades que visitamos e os sonhos que aspiramos. O que foram as cidades viajadas por Marco Polo senão releituras de Veneza? Talvez o mesmo valha para a Itabira de Carlos Drummond; o Recife de João Cabral ou a Porto Alegre de Mario Quintana. Algumas das cidades de Polo são possíveis na linguagem da literatura, mas não sabemos se seriam possíveis à engenharia. Nas cidades descritas, notamos que a relação espaço-tempo é peculiar pelo fato do espaço, em parte, sobrepor-se ao tempo, e ser quase indiferente a ele. Os espaços concentram-se nos patamares: **memória, desejo**, símbolo, **morte, troca, olho, nome, tênue, céu, contínuo** e **oculto**. As cidades parecem nos questionar: habitamos espaços geométricos ou espaços de monstruosidade poética? Habitamos a realidade matemática dos cumprimentos, alturas e larguras ou a emoção e a incerteza dos espaços intermitentes? Algumas cidades parecem evocar a relação distância/proximidade, abstrato/tangível, beleza/monstruosidade como parâmetro estético. Os espaços (as cidades) nunca são o que pensávamos ser. Esta descoberta trágica de Marco Polo quase passa despercebida no livro de Calvino. A tragédia é justamente a intermitência⁴ do espaço, as passagens que são também o desencontro consigo mesmo, com a vida, com os amores e com os lugares. Somente a narrativa para o Grande Khan pode lhe devolver a esperança de encontro e da escolha do espaço certo com o qual deva interagir e viver. A busca do Khan é pela “cidade perfeita”. Para tanto é necessário a sensibilidade para o que é universal e complexo, o que implica entre outras coisas, a refocalização da dimensão homem-natureza.

Podemos jogar com a noção de espaço a título de reflexão, divertimento ou poesia, mas não é nossa intenção aqui o jogo, e sim a reflexão da experiência do espaço intermitente do poeta pela cidade. Calvino nos revela mediante o seu livro que os espaços dialogam com os afetos sobretudo se soubermos extrair deles o que evocam de imagens e sensações. Aprendemos assim o que ensina a última das

4 Estado daquilo que vai-e-volta. Descontínuo e desigual. Fenômeno periódico. Aquilo que se apresenta intercalado. Ação de se expor a riscos.

cidades do livro: as formas de Berenice são sucessões no tempo e estão todas presentes, **neste instante**, umas dentro das outras. “Apertadas espremidas inseparáveis” (CALVINO, 1997, p. 147). Os espaços, assim, não se separam no tempo, ao contrário, evocam outros espaços e outros tempos.

Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la. Pode ser que enquanto falamos ela esteja aflorando dispersa dentro dos confins do seu império; é possível encontrá-la. Mas da maneira que eu disse. (CALVINO, 1997, p. 149).

A maneira a que Polo se refere é a construção “parte por parte” do espaço perfeito. Buscar dentro do espaço outros espaços. Dentro do tempo outros tempos. Parte por parte, instante a instante: esta metódica ‘engenharia’ da percepção é empregada na construção da **rota** do imaginário. As partículas ou **fragmentos misturados com o resto** são o amálgama ao qual podemos lançar olhos em busca desse espaço/cidade perfeita. Este estado de suspensão que a noção de espaço impregna em *As cidades invisíveis* faz com que o livro seja uma poesia em forma de prosa, entremesclada, combinatória de sentidos e imagens, tentativa de construção de um *topos* imaginário onde seja interessante apostar, caminhar e viver. É na construção desse *topos* fantástico-moral pela narrativa que salientamos a aprendizagem do viajante Marco Polo tirada a partir da peregrinação pelas cidades: a flutuação espacial como pedagogia para o aqui e agora.

Esta aprendizagem nos leva a uma questão que nos parece importante aqui acerca do afeto: por que não entender o afeto também como espaço de flutuação/intermitência do corpo e da alma? E quando dizemos espaço de flutuação nos referimos à dimensão não linear das sensações, emoções e percepções que nos fazem entender de modo frágil e complexo qualquer um dos nomes para os afetos humanos. Os afetos equilibram-se na não linearidade entre o que é frágil e transitante

e entre o que é complexo e duradouro. O que sustenta a nosso ver esta fragilidade e complexidade é a sua capacidade de ser flexível e durável; passageiro e fixo ao mesmo tempo. Aceitar os espaços e estados de intermitência emocional (e imaginária) nos parece razoável para o poeta. Mais do que aceitar qualquer definição fechada, sistêmica ou reificada para as cidades, os espaços e os afetos humanos, os poetas apontam para os limiares, as ambiguidades e a flutuação dos estados d'alma. Os afetos, semelhante à cidade de Zobeide (no livro *As cidades invisíveis*), continuam a correr (nu em pelo) pelos espaços de nossa sensibilidade. Em Zobeide a cidade vai mudando com o tempo junto com as pessoas que chegam trazidas também pelos sonhos que tiveram com a cidade. E continuam a redefinir os espaços da cidade com a intenção de impedir o local por onde Zobeide foge.

Podemos ler também, a partir do livro de Calvino, que a noção de afeto se aproxima àquela de feminino. Não apenas pela figura das mulheres que dominam as imagens do livro, mas também porque é uma noção que permeia e percorre (sedutora e misteriosa), como Zobeide, os sonhos dos homens, fazendo com que estes mesmos homens, de diferentes nações, a percamos constantemente e saiam à procura da cidade-mulher-afeto. “Não a encontraram”, diz Marco Polo, mas encontram uns aos outros. Resolveram então erguer uma cidade como aquela do sonho. No arranjo das suas ruas, cada um fez o itinerário de sua perseguição. (CALVINO, 1997)). Para ele Zobeide é uma cidade feia. É uma armadilha, Zobeide representa a graça, o perigo e os riscos dos afetos humanos. Talvez seja isto o que ela queira nos advertir: caímos sempre nas armadilhas dos espaços afetivos. Somos dominados por aquilo que perseguimos.

Conclusão

Walter Benjamin (2006) observa que “os poetas encontram o lixo da sociedade nas ruas e no próprio lixo o seu assunto heroico”. Benjamin recorre ao “*dépaysement*” (estado de desorientação) como via de acesso ao estranho mundo cotidiano, contra as ideias claras e distintas de Descartes, ele leva às últimas consequências seu “desejo de vidência” valorizando o emprego da imagem como forma de conhecimento. O conceito de experiência (*Erfahrung*), em Benjamin, está articulado

ao de conhecimento, que é matéria-prima da narração. A experiência é o próprio processo de constituição do sujeito nos modos como ele tece a sua história. Em *Paris capital do século XIX*, ele chama a atenção para o esvanecimento da memória no contexto urbano ao detectar o desaparecimento de rastros no espaço público. “Habitar significa deixar rastros” (BENJAMIN, 2006).

“A cidade é a realização do antigo sonho humano do labirinto. Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”. Para ele, semelhante a Deleuze: “o passeio como ato, como política, como experimentação, como vida”. E a errância é alternativa da experimentação: “Errância é perder-se: deixar-se levar pela cidade sem se preocupar com verdades definitivas, ou com um caminho correto. [...] Somente a experiência de errar, em todos os seus sentidos, nos faz apalpar, como que pelo avesso, a experiência de uma verdade” (GAGNEBIN, 1996, p. 245).

A educação estética também é um processo de errância. A poesia, por sua vez, chama atenção para a necessidade de educação global do ser humano mediante a arte e a sensibilidade. “Intervir na formação do espírito e, por conseguinte, da realidade como um todo” é a definição de Tzevan Todorov (2009) para a poesia, que nos faz localizar, nos dias de hoje, conforme destaca Eliana Yunes, uma “função” para o poeta. A poesia é “alento de renovação da vida política e social por olhares desautomatizados, desviados da alienação do mesmo e com poder de suscitar o desejo efetivamente inconformista com a medida da ordem convencionada e estabelecida” (YUNES, 2011, p. 13). O poeta constrói mundos paralelos, cria ele mesmo canais de conexão ou faixas vibratórias com aquilo que o ultrapassar e atravessa, realiza conversações com o inútil, o efêmero, a metáfora, o sublime, quase sempre dando a todos a mesma importância estética e filosófica. Ele também percebe a perplexidade frente à potência da palavra insubordinada à lógica. O poeta não almeja a rebeldia gratuita, mas compreende o “inominado que obriga o ser a uma dilatação”. Segundo Yunes:

Os efeitos ficcionais que nascem do onírico, do imaginário em aberto, não são exercícios de escape da realidade, mas a disposição de uma linguagem que, além de se apresentar como comunicante de uma percepção não logicamente dedutível, materializa em

verbo, em arte, o que sem precedentes é experimentado. (YUNES, 2011, p. 13).

“O que sem precedentes é experimentado” ou os “efeitos ficcionais” que a poesia aponta para a educação estética em nossos dias são os mesmos efeitos que Ítalo Calvino e Jorge Luis Borges apontavam ao falarem da literatura fantástica. Escritores, pintores, escultores e músicos são espécies de místicos, eremitas, ascetas e gnósticos, quando neles há o sentimento cósmico e íntimo que faz convergir teologia e poesia. Quando o dizer anuncia a sua própria impossibilidade é o momento em que alegorias, metáforas entram em cena para tratar do âmbito formativo global do humano, muitas vezes por sussurros, ruídos, gemidos, ritmos incontrolados e por imagens que se assemelham ao inaudito.

Referências

- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- _____. **Una pietra sopra**. Discorsi di letteratura e società. Milano: Einaudi, 1980.
- CASTRO, Gustavo de. **Italo Calvino – pequena cosmovisão do homem**. Brasília: EdUnB, 2007.
- _____. (Org.) **Mídia e imaginário**. São Paulo: Annablume, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência de vagalumes**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Pós-fácio: Uma topografia espiritual. In: ARAGON, L. **O camponês de Paris**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HÖLDERLIN, F. **Poemas**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Relógio D'água. 1991.
- MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

- PIRES, Eloiza Gurgel. **Educação, narrativa e experiência urbana: o aprendizado da cidade.** Tese. Faculdade de Educação/UnB. Brasília, 2012.
- RIO, João do. **A alma encantadora das ruas.** São Paulo: Martin Claret, 2010.
- SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da razão cínica.** São Paulo: Estação Liberdade, 2012.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- YUNES, Eliana. “O emprego do poeta”. In: CYNTRÃO, Sylvia Helena (Org.). **Poesia contemporânea: olhares e lugares.** Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Teoria Literária, 2011.

CAPÍTULO 9

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NAS NARRATIVAS DE UMA CARTOMANTE: INTERPRETAÇÕES DE SI MEDIADAS POR IMAGENS FOTOGRÁFICAS

*Fabília Teixeira Borges*¹
*Silviane Barbato*²

Resumo: Este trabalho é sobre uma cartomante que aqui resolvemos chamar de Dama da Noite. O objetivo do trabalho foi o de identificar quais os significados sobre o conceito de OLHAR atribuídos por Dama da Noite e mediado pelas entrevistas de histórias de vida e por fotografias. Para isso fizemos entrevistas narrativas de histórias de vida e pedimos a ela que fizesse fotografias de como “via” o mundo. As entrevistas foram transcritas e depois analisadas sob uma perspectiva dialógica.

La construction de signifiés dans
la production narrative d’une cartomancienne :
interprétations de soi à travers des images photographiques

Résumé: Ce travail porte sur une cartomancienne que nous avons décidé d’appeler ici la Dame de la nuit. Ce travail a cherché à identifier les sens possibles du concept de « regard », attribués à la Dame de la nuit, porté sur des histoires de vies à travers des entretiens et des photographies. Pour cela, nous avons réalisé des interviews sur des histoires de vie et nous lui avons demandé de prendre des photographies montrant

1 UNB/DF, Ágora Psychè e GPPCULT/IP/UnB

2 Ágora Psychè, GPPCULT/IP/UnB, CNPq

son « regard » sur le monde. Les interviews ont été retranscrites puis analysées selon une perspective dialogique.

Contamos histórias para falar de nós, para contar sobre os outros, de eventos em um passado cultural ou natural, longínquo ou recente. Assim construímos em nosso presente tessituras de objetos concretos e abstratos, presentes e ausentes na esfera comum. Ao contá-las falamos de nós, dos outros com os quais nos identificamos, para nós mesmos (GINZBURG, 2006) a interlocutores que nos ouvem, numa circularidade do ouvir-se enquanto observamos e escutamos o outro em sua responsividade, nos endereçamos a ele e a nós num jogo entre forças centrípetas, de permanência de nós, nossos posicionamentos e dos significados que nos constituem, e forças centrífugas, de mudança que nos impelem para nos transformarmos, aos nossos posicionamentos, perdendo alguns e criando outros neste embate com os eventos dos quais participamos e que nos empurram para o futuro, como na alegoria de Benjamin (1994), em que o seu anjo da história vê o passado em ruínas, mas tem suas asas impulsionadas para o futuro pelos ventos do presente.

Ao estarmos no entre do tu és/eu sou da intersubjetividade concreta das interações sociais ou nas virtuais na ausência física, mas presença que se concretiza por diferentes meios, pela voz, escrita, imagem, geralmente, de forma multimodal, em sincronia ou assincronia, em diferentes tipos de estar sozinhos/juntos num “em sendo” em que tecemos nossas interpretações sobre o mundo, na medida em que nos explicamos a nós mesmos, uns aos outros, ao mundo.

Em Psicologia do Desenvolvimento nos interessamos pelo estudo da história oral e de narrativas de si por evidenciarem como os narradores tornam-se sujeitos responsivos ativos, numa reflexividade proporcionada pelo tecer temporal próprio das histórias de vida como gêneros textuais. Narrador criador-criatura, personagens, ferramentas

mediadoras nas atividades narradas implicam em mobilizar a vida como um todo em que os significados construídos funcionam como elos das posições que evidenciam crenças e valores. Ao fazermos uma aproximação do jogo entre criação/autobiografia e coerência nas narrativas de si, em relação ao excedente de visão: “O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe do herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis” (BAKHTIN, 1992, p. 32); exotopia/perda de exotopia e acabamento/inacabamento: “Daí decorre diretamente a fórmula geral do princípio que marca a relação criadora, esteticamente produtiva, do autor com o herói, uma relação impregnada da tensão peculiar a uma exotopia – no espaço, no tempo, nos valores – que permite juntar *por inteiro* um herói que, internamente, está disseminado (...) que permite juntar o próprio herói com sua vida” (BAKHTIN, 1992, p. 34), podemos verificar que a estrutura de gênero textual também contribui para a construção de significados: “(...) a reação ativa do autor se manifesta na estrutura que ela mesma condiciona, de uma visão ativa do herói percebido como um todo, na estrutura de sua imagem, no ritmo de sua revelação, a estrutura da entonação e na escolha das unidades significantes da obra (BAKHTIN, 1992, p. 28) nas preferências pessoais na descrição, narração e argumentação sobre a continuidade e os momentos de mudança em processos de transição. Neste sentido, ao pedirmos para alguém contar sua história de vida e avançarmos na compreensão de significados por meio de entrevistas episódicas e mediadas por imagens e objetos, visamos entender como a pessoa vai tecendo suas interpretações de si, este processo é polifônico (BARBATO, 2007; VOLOSHINOV, 1992) em relação com o outro numa sequência de eventos em que tece sua história, se posicionando como pessoa no mundo e refletindo sobre os acontecimentos, trazendo pessoas com quem conviveu, fazendo-as participar como personagens, observando-as e demonstrando que se auto-observa, muitas vezes introduzindo a si mesmo além de narrador em primeira pessoa, como narrador observador e narrador onisciente, que inclusive penetra e enuncia os pensamentos e sentimentos do outro.

Para ampliar as formas de narrar-se, há alguns anos, nosso grupo (BARBATO, 2007; BORGES, 2006; CAIXETA, 2006; CARLUCCI, 2010; DELAMORA, 2003; SANTOS, 2007) introduziu o uso de

objetos e de imagens nas entrevistas a fim de verificar suas funções no processo de memória e de formulação do jogo entre presente, passado e futuro nas explicações de si mesmo. Para nós, o ato de narrar implica o lembrar que possibilita a atualização dos significados coletivos e pessoais e nos indica possíveis construções de posicionamentos pessoais e dos processos de identificação. Alguns teóricos da psicologia (MIDDLETON; EDWARDS, 2001) vêm discutindo o papel de objetos e imagens na construção dos significados. Nossos estudos indicam que estas ferramentas mediacionais (fotos, outras imagens, objetos) exercem funções específicas na narrativa: desencadeando novas narrativas enfocadas seja num evento seja na narrativa de outra história de vida, por exemplo, de uma pessoa a qual a imagem ou objeto pertencia (CAIXETA, 2006) ou mesmo outras formas de regulação do si mesmo, quando, por exemplo, um jovem adulto tenta, a partir de uma fotografia, explicar algumas de suas tomadas de decisão no passado e/ou no presente ou, ainda, imaginar um futuro possível (CARLUCCI, 2010), ou mesmo esses objetos e imagens funcionam como certificados de autenticidade dos eventos narrados e dos personagens que constroem a história (GONZALEZ; BARBATO, CAIXETA; CARLUCCI, 2009).

É na atividade que os significados vão sendo modificados e (re)construídos: atividades cotidianas, esporádicas, científicas, contínuas, descontínuas. As atividades culturais possibilitam as concretizações dos cânones sociais de um determinado grupo que, dialeticamente, influenciam as mudanças por que passam e por elas são influenciados os significados pessoais, pois “toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 314).

Neste capítulo, enfocamos a construção de sentidos construídos na história de vida de uma mulher. A complexidade do pensamento adulto e de suas lembranças são concretizadas em marcas que impactaram suas vivências; deixadas como ranhuras na terra, que se tornam ranhuras por estarem sendo atualizadas em seu cotidiano, numa dinâmica dialética permanências/mudanças pessoais e nas interações, em nível micro, assim como em nível macro, em que a organização psíquica é modelada

pelo social e cultural. A construção de significados é complexa e, certamente, não engloba apenas a relação da palavra com o objeto, mas palavras enunciadas em discursos marcados ideologicamente e emocionalmente, renovados no cotidiano nas construções simbólicas comunicadas de si para si e para o outro. A comunicação em polifonia é multimodal e tanto as pessoais como as de massa (rádio, televisão, jornais, internet, cinema) envolvem as pessoas e os grupos em sistemas interculturais.

O jogo entre atividade criadora e a atividade adaptativa é uma forma fundamental de existência, como uma unidade que envolve uma ação reflexiva e atuação, relacionando num sistema nossas posições de gênero, idade, na família, profissão, religião ou não, grupos sociais e outras identificações possíveis.

1. Religião, umbanda e mulheres

A mulher também percorre as várias instituições religiosas, na maioria das vezes, em um sistema religioso que há sempre um Deus que é masculino e ao qual tem que se submeter. Ora como submissa ao homem, ora (em casos mais raros) como detentora do poder, a religião traz diferentes modelos de mulheres serem Eva ou Maria, como apresenta o catolicismo ou ser um dos vários orixás. Ribeiro (2000, p. 1) destaca que “o cristianismo disponibiliza às mulheres modelos de representação que estas têm tendência de aceitar passivamente como naturais e não como histórica e socialmente construídos”. Para esta autora, a figura de Eva denota o que a mulher é, e a de Maria, o que deveria ser.

Face a isto, o Cristianismo tem essencialmente dois tipos de mulheres para representar todo o universo feminino. Maria foi um exemplo único do seu tipo, ao passo as restantes das mulheres são consideradas filhas de Eva, diretamente implicada na desobediência inerente ao pecado original, se afirma na sua natureza pecaminosa por contraste à natureza perfeita e inatingível de Maria. (RIBEIRO, 2000, p. 4).

A relação da magia com a mulher e os atributos femininos é resgatada por Zordan (2005) e Maleval (2004). Para estes autores, a relação da magia com a natureza feminina remonta aos tempos bíblicos, mas é justamente na época medieval que se relacionam práticas mágicas à mulher. Estão associadas ao cotidiano feminino, ao cozinhar, ao cuidado com os filhos, à natureza procriadora e ao seu poder sexual sobre os homens.

Banhos, práticas de limpeza e medicina caseira também causavam suspeitas de bruxaria. Ao contrário do que os ocultistas denominam “alta magia” ou “magia branca”, envolvidos com alfabetos antigos, talismãs cabalísticos e hierarquias angélicas, a “negra” magia das bruxas, constituiu-se na cozinha sobre os demais afazeres domésticos do cotidiano das mulheres (ZORDAN, 2005, p. 336-337.)

Mas, para esses autores, o poder mágico feminino, historicamente, está associado a algo malévolos. Eva é seduzida pela serpente e leva Adão a ser seduzido também. A mulher é condenada principalmente por seus instintos sexuais (MALEVAL, 2004), mas é no processo de sedução que está consagrada sua maléfica magia, ou seu maléfico poder! Maluf, Mello e Pedro (2005, p. 347) destacam, também, que Mulvey ao analisar o mito da *Caixa de Pandora*³ aponta sua concepção misógina em que são atribuídos a uma mulher a origem dos males do mundo, fazendo referência também que a “caixa representa o espaço proibido do universo feminino e o inefável da sexualidade feminina”.

De acordo com a lógica da contra-reforma religiosa, para se redimir de seu pecado, a mulher deveria deixar de lado tudo que poderia proceder à sedução, que é diabólico, para atingir a divindade, através da cristandade, ainda que, segundo Zordan (2005), o ritual católico seja um culto também ao corpo. “De um modo totalmente teatral, os cultos cristãos explicitam a antropofagia das velhas religiões utilizando a simbólica do pão e do vinho” (ZORDAN, 2005, p. 335), como o corpo e o sangue de Cristo.

No candomblé, apesar de haver um sincretismo dos orixás com os santos católicos há uma diferenciação em relação à posição feminina na religião afro-brasileira. Há um maior poder atribuído às mulheres. Historicamente, as mulheres iorubas são, desde muito cedo,

3 Mito que relata que por curiosidade uma mulher abriu a caixa que continha a noite e todos os males do mundo, soltando-os.

independentes financeiramente, são comerciantes e importantes no mercado. São elas responsáveis pelas trocas e pela mediação dos bens simbólicos. “Nas feiras trocam-se também bens simbólicos: notícias, modas, receitas, músicas, danças. Estreitam-se relações sociais. Ali são realizadas alianças importantes, ali também ocorrem os namoros e acertam-se os casamentos” (BERNARDO, 2005, p. 2). Esta característica importante das mulheres africanas tem certa continuidade no Brasil, de uma forma ressignificada, polifônica.

No Brasil, o que era uma associação transformou-se em título cuja substância tinha a ver tanto com o comércio quanto com a religião. Essa mudança não impediu que surgissem as ganhadeiras-escravas ou forras, que permaneceram com o mesmo papel de mediadoras tanto de bens materiais quanto de bens simbólicos. (BERNARDO, 2005, p. 6).

A Umbanda mais do que uma religião é uma expressão das naturezas humanas. Seus Orixás e suas entidades são representações dos perfis humanos, de seus sentimentos e conflitos também. Não sendo uma religião moralista, ela é inclusiva de todos os sentimentos humanos: bons, maus, indefinidos. Ao mesmo tempo, dialeticamente, ela é marginalizada por não ser separatista, assim como seus adeptos. Os rituais umbandistas são carregados de simbolismos, propiciadores de sentimentos e reforçadores da autoestima pessoal dos seus adeptos e de seus pais e mães de santo. Os rituais estão ligados aos mitos das entidades e dos Orixás. As cores, as plantas, os animais, o estilo das roupas, as bebidas, as comidas, são sempre atribuídos a alguma história mítica dos espíritos.

O complexo semiótico umbandista pode ser tratado como uma coleção de enunciações, cálculos, reflexões, memórias e críticas que perpetuam e re-produzem tradições e identidades (populares), boa parte delas recalçadas, reprimidas. Esta abordagem em hipótese alguma deprecia o seu valor e sentido de sacralidade. Apenas não é compatível com pré-condições do sagrado. (BAIRRÃO, 2002, p. 65).

A ideia de pai e de mãe como cuidadores de seus “filhos” (seguidores) também atribui poder e sentimento de realização em seus adeptos. Assim como os sentimentos de amparo e aconchego por seus

“filhos”. Outro fator interessante, que vigora nessa religião, é a constante atribuição das causas dos sofrimentos a situações externas à pessoa que procura ajuda.

“O candomblé e a umbanda são religiões mágicas. Ambas pressupõem o conhecimento e o uso das forças sobrenaturais para intervenção nesse mundo, o que privilegia o rito e valoriza o segredo iniciático” (PRANDI, 2004, p. 228). Assim, essas duas práticas religiosas também se ancoram na antecipação e controle do futuro através de práticas adivinhatórias, seja por búzios, cartas ou quiromancia. Neste estudo, os aspectos polifônicos nos jogos dos significados que ficam e que se transformam e são processos possíveis nos contextos culturais e familiares e que as pessoas se desenvolvem e aprendem.

Este trabalho é sobre as narrativas de uma cartomante que, neste texto, chamamos de Dama da Noite, e tem por objetivo identificar quais os significados sobre o conceito de OLHAR são concretizados nas suas narrativas e argumentos, mediados também por fotografias. Para tanto, fizemos entrevistas de histórias de vida e pedimos que tirasse fotografias de como “via” o mundo, gravadas ao longo de 4 horas, aproximadamente, e distribuídas em quatro encontros. As entrevistas foram analisadas sob uma perspectiva dialógica em que os textos transcritos em sua integridade são analisados como uma unidade em que se buscam significados recorrentes.

A seguir, apresentamos os resultados do estudo em duas partes. Na primeira, resumimos a entrevista de história de vida, dos significados que foram recorrentes e suas relações, apresentados na Figura 19, transcrevemos quatro episódios de diálogos, indicando que sua opção de se tornar cartomante é construída nas narrativas e argumentações, apoiando-se numa tessitura que relaciona sua história ancestral, convivência com ciganos, as enunciações de sua mãe e sua opção umbandista.

Na segunda parte, apresentamos suas narrativas e explicações mediadas pelas imagens fotográficas, podendo-se notar aspectos polifônicos de redundância entre os elementos narrativos e de imagem e a circularidade que vão tecendo o mágico (o ser mulher/natureza, sua autoridade de cartomante, de mãe) pelas imagens de plantas e dos astros que simbolizam orixás que por sua vez mediam os sentidos que DN vai tecendo sobre si: ser guerreira e ser poderosa por ter atributos

mágicos, possibilitados pela ancestralidade e pela opção religiosa. Assim, sua opção religiosa na narrativa direciona a construção de um sentido de destino em relação às suas atividades espirituais, por parte do interlocutor ouvinte, retomando elementos presentes nas enunciações em que relembra falas de sua mãe na narrativa, em forma de discurso direto e indireto, e sua ancestralidade. (BORGES, 2006).

2. História de vida: “Você já viu filha de Iansã combinar com saia?”

Na época de nossas entrevistas, DAMA DA NOITE tinha 50 anos, era divorciada e morava sozinha. De seu casamento teve um filho que estava com 23 anos e estudava ciências da aeronáutica. Desenvolvia atividades de vendas diversas: cosméticos, roupas. Era cartomante, e com esta atividade conseguiu criar o filho. Quando era criança teve muito contato com ciganos que estimularam seu interesse pela cartomancia.

Ao analisarmos as enunciações de DAMA DA NOITE, pudemos perceber uma divisão em sua vida: a vida pessoal e a vida espiritual. “Cê quer que eu comece pela minha vida ou pela vida espiritual?”. O pronome “minha” em relação à vida dá um caráter subjetivo à narrativa composta pelos assuntos da vida pessoal: casamento, filho, família. A vida espiritual parece ser mais abrangente, mais central em sua narrativa. Na entrevista com DAMA DA NOITE, é facilmente observada esta divisão entre as informações: a da vida de baralho (como ela mesmo denomina) e a da família. A vida pessoal e a espiritual encontra-se em dois momentos na fala de DAMA DA NOITE, especialmente, no primeiro momento da narrativa, quando ela declara que através do trabalho de cartomancia pôde criar seu filho. O outro momento refere-se ao início de sua vida espiritual, inspirada pelos ciganos que sempre apareciam perto de sua casa, eventos que relaciona às recordações de seus tataravós, também ciganos.

A Figura 1 retrata a dinâmica da história da vida de DAMA DA NOITE, e nela podemos observar que sua narrativa foi regulada pela sua espiritualidade que está ligada à religião da Umbanda e é daí que tira sua forma de ser e se posicionar no mundo.

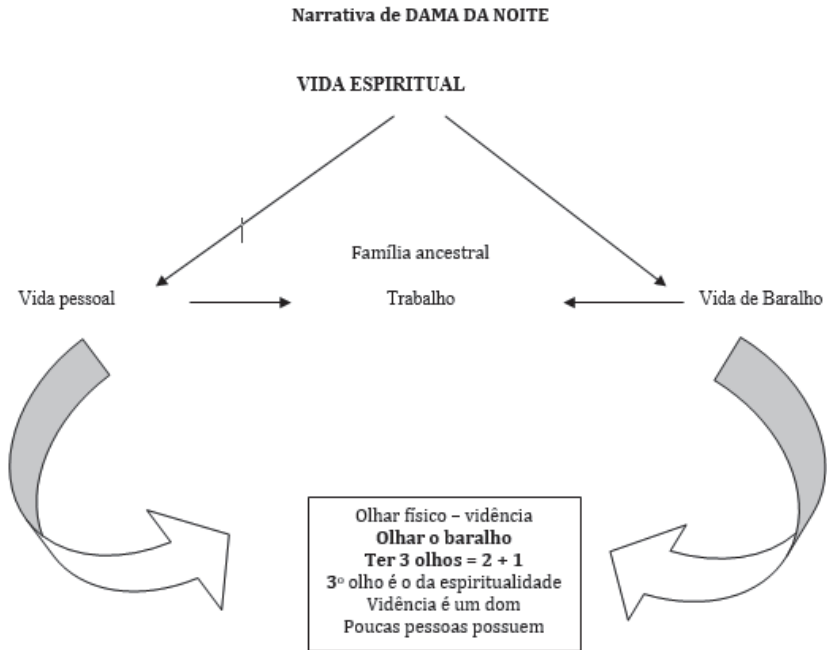


Figura 1 – Significados da entrevista narrativa da história de vida de DAMA DA NOITE

Fonte: BORGES, Fabrícia T. *Tem tantos jeitos de ver!* Um estudo sobre os significados de olhar na perspectiva de quatro mulheres de Goiânia. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2006.

Assim, ao longo de todas as sessões de entrevista, a participante destacou que é filha de Iansã. De acordo com as religiões afro-brasileiras: “As filhas de Iansã são audaciosas, poderosas, autoritárias e, se contrariadas em seus objetivos, deixam-se levar a manifestações de extrema cólera. A espada também é seu símbolo, representando seu caráter guerreiro”⁴. DAMA DA NOITE expressa estas características que associa a Iansã. Em certo encontro comenta: “Você já viu filha de Iansã combinar com saia? Não combina, porque Iansã é guerreira”. A saia, característica principal do vestuário feminino, de acordo

4 Característica de Iansã nas religiões afro-brasileiras. Disponível em: <<http://www.xangosol.com/orixas.htm>>.

com a expressão de DAMA DA NOITE, denota passividade e pouco sentimento de luta: Iansã é guerreira, por isso não combina com saia! A ideia de que a luta e a guerra são parte somente do universo masculino permeia suas explicações.

2.1 Espiritualidade e Vida de Baralho

Episódio 01: A 'escolha' pela vida de baralho e pela espiritualidade

1. P: E você• Como é que você viu que tinha esse dom?
2. DN: Por meio de visões cê entendeu? Quando eu era criança que eu morava em fazenda cê entendeu?! Eu já tinha, eu via a cigana, eu via o baralho, mais eu não sabia o que era por que eu fui criada assim com pais muito católico; minha mãe era muito católica. Minha mãe fazia a gente ir à missa todos os domingos com véu na cab... (que hoje não usa isso)... com véu na cabeça sabe?!
3. P: É verdade... antigamente...
4. DN: ... aqueles veuzinho branco cê entendeu?! A gente ó todo domingo ia a pé, não era fácil... que a gente morava em fazenda... ii mais sempre eu via uma coisa fora de mim tanto que não existia – que não tinha. Eu nunca tinha ouvido falar em cartomante; baralho.
5. P: E como era essa cigana?
6. DN: Bom, eu via ela como assim entendeu?! Uma pessoa, uma moça muito bonita como ela é, cê entendeu?!iiii com o baralho na mão•
7. P: Uhum
8. DN: então, com o espaço de tempo cê entendeu?! Eu mexi com tudo, com roupas, com... com... joias com tudo mas eu sabia que o meu final era carta eu não tinha que correr. Quando eu tinha meus éééé 28 anos, depois que eu tive meu filho aí eu tive uma revelação que realmente eu podia deixar de tudo, de passear, de... eu tinha toda minha vida entendeu?! De passeio...
9. P: Cê era muito nova ainda?

10. DN: Muito nova. Eu queria passear, eu queria viajar, eu queria me aprontar... cê entendeu?! Então nada disso; isso aí foi muito cortado da minha vida porque aí eu segui uma vida diferente. Eu segui que realmente eu sabia que o meu final era mexer com baralho, era ser uma cartomante eu não tinha outra solução apesar que eu corri muito disso no início.
-

Como podemos notar, o episódio 1 inicia-se com uma pergunta, sobre o dom, que orienta o restante do diálogo. A concepção de que o **dom** é algo divino e concebido por Deus é um sentido que permeou todas as entrevistas de DAMA DA NOITE (DN). No turno 2, a construção da narrativa parte da busca que ela parece fazer ao construir o sentido da escolha espiritual. Além do que, há ao longo da fala de DN uma constante busca da compreensão de P, observamos isso nas expressões: “cê entendeu? sabe?”. Na sua narrativa, as construções significativas são permeadas por sua espiritualidade umbandista e de cartomante, mas também por elementos do catolicismo, o significado do Olhar para DAMA DA NOITE já aparece de uma forma implícita em seu discurso: “Eu via a cigana”, este ver transcende o olhar físico uma vez que remete a uma percepção (da cigana, do baralho) de algo que não está ali. A confirmação de P (3) indica um entendimento do que está se falando ao mesmo tempo em que encoraja a narrativa de DN. Em 4, a noção de “fora de mim” também indica que o significado do ver é algo que não está presente no corpo, daí o início de uma concepção de que há um olhar que não é físico e que está relacionado ao espiritual. Sobre a escolha de ser cartomante, os turnos 9, 10 e 11 sugerem uma escolha que é externa à DN, ainda que tenha tentado fugir do baralho seu destino estava definido: “mexeu com tudo, mas não tinha como correr”.

A seguir analisamos o episódio 2 em que DAMA DA NOITE insere novos significados em sua concepção de espiritualidade e também começa a unificar vida pessoal e vida espiritual.

Episódio 02: A influência dos ancestrais de DN em sua espiritualidade

1. DN: Então era aquilo ali, os baús... era aquilo ali mas nunca eu vi baralho. Mas alguma coisa me chamava muita atenção...
 2. P: As roupas?
 3. DN: As roupa. Ah ah os lenço, que eu sou apaixonada por lenço (rs) ce entendeu?! São os lenço, são... antes usava aquele... aquele num é amarelo não eh eh a cor, não é amarelo assim é laranja cê tendeu?! Estampado, aquilo me chamava muito atenção e sempre mesmo assim minha mãe ainda dizia pra mim assim: – “Olha cê parece cigano”. Sempre ela falava “cê parece cigano”. Ih uma coisa que eu deixei de te falar também cê tendeu... porque os meus tataravôs foram ciganos.
 4. P: Ahhh!!
 5. DN: Eles eram ciganos.
 6. P: E você sabia? Quando era pequena assim... sua mãe chegava a falar?
 7. DN: Não, não. Eu não tinha nem nascido né? Tataravôs.
 8. P: Não... mais assim ela contava?
 9. DN: Contava, contava... contava que era ciganos e tudo que naquela época usava muito assim oro; mas dente de oro não sei se cê já ouviu falar.
 10. P: Aham já... demais...
 11. DN: Pois é então aqueles ciganos, aquele pessoal assim eles tinha todo dente de ouro... então num deixa de num ter no sangue né?! Bisavós, tataravôs, eram todos ciganos, só que aqueles ciganos assim...
 12. P: Mas era de onde? Daqui do Brasil mesmo?
 13. DN: Daqui... daqui. Só que aquele cigano assim, num é aqueles cigano de hoje, aqueles rico. É cigano pobre; a origem do cigano mesmo.
-

No episódio 2, percebemos que a construção dos sentidos de sua espiritualidade está relacionada à tessitura de um fio intergeracional entre ela, seus bisavós e tataravós que, de acordo com suas explicações, eram ciganos, indicando a polifonia de uma narrativa construída ao longo de diferentes gerações da família, criando representações da cultura cigana e encerrando seu destino, a autorizando a continuar suas práticas. De sua interpretação da narrativa sobre os ciganos, enuncia o fascínio pelas roupas coloridas, pelos lenços, pela fidelidade, pelo que é antigo e rico (2): riqueza espiritual, mas também material. É a herança dos tataravós uma maneira de continuar sua ancestralidade. A vida de baralho foi influenciada pela vida dos ciganos com quem DN convivia quando pequena.

Além dos ciganos, que sempre se alojavam perto de sua casa, DN também se referencia à fala de sua mãe: O sangue cigano está em suas veias (11), ao mencionar seus ancestrais, uma atividade que passa de geração a geração como um elo de sangue que torna legítima a sua escolha quanto a ser cartomante. No turno 3, a narrativa de DN sugere que há um posicionamento que ela e sua mãe definem para si: sua mãe sempre falava que ela parecia cigana. Podemos perceber nesse turno, também, um segredo que surge como uma informação velada, um fato que DN percebe que deixou inicialmente de falar à pesquisadora: sua ligação aos ciganos remete aos seus parentes (4). Esse detalhe revelado de sua história naquele momento parece dar novos sentidos aos enunciados de DN. Tanto a fala anterior passa a ser ressignificada pela novidade inserida no diálogo, como há, também, uma mudança no discurso, se antes o tema era os ciganos e sua admiração por eles, agora passa a ser sua família que era cigana (5): esses significados estão marcados pela afetividade. No diálogo 2, a figura da mãe ora aparece como narradora da história da família (6, 7, 8, 9), ora como mediadora dos significados construídos e dos posicionamentos adotados por DN (3). Podemos dizer, então, que os significados deste episódio se constroem sobre as vozes dos interlocutores (P e DN) e da mãe de DAMA DA NOITE, que também medeia as vozes de seus ancestrais.

Sobre o tema dos discursos, Voloshinov (1992) descreve que esse se define no encontro entre os interlocutores e que é uma característica do momento dialógico que se estabelece. Com base em Bruner (1997) podemos refletir que a cultura molda a realidade e a narrativa é o tipo textual principal que organiza, no gênero da história de vida, o

conhecimento do senso comum na memória. A partir disso percebemos que DAMA DA NOITE conta sua história, dá voz à sua memória e confirma sua ligação com o passado de sua família. “Existem acordos narrativos que ‘modelam as experiências’ para que o narrador indique como tem vivenciado suas experiências” (GARCÍA, 2005, p. 4), construindo sentidos em relação a si, ao outro e ao mundo, organizando-as em um dado tempo e espaço.

2.2 Espiritualidade e Vida pessoal

Episódio 3: A co-construção da espiritualidade mediado pelo nome de DN

1. P: E o seu nome DN ? quem escolheu?
2. DN: Minha mãe.
3. P: Por que ela escolheu? É Maria de DN ou DN só?
4. DN: DAMA DA NOITE! É porque minha bisavó era Maria DN.
5. P: Ah tá!!
6. DN: Mas se fosse pra mim escolher esse nome também eu não queria não que eu acho que toda DAMA DA NOITE é muito sofredora.
7. P: Pois é... tem toda uma relação muito grande com a espiritualidade também né?
8. DN: Tem!
9. P: Aaa..., o nome DAMA DA NOITE ele vem também de uma missão espiritual...?
10. DN: De uma missão muito grande. De uma missão muito grande. Mas se fosse pra mim colocar num filho meu eu não colocaria DAMA DA NOITE, de jeito nenhum. Por que num deixa de puxar cê entendeu?! Assim... uma linha, um passado de DAMA DA NOITE né?!
11. P: É. Uhum ...
12. DN: Num deixa de num passar

13. P: Foi uma sofredora né?
 14. DN: Foi uma guerreira e venceu né?!
 15. P: Exatamente... guerreira!
 16. DN: Eu me sinto assim entendeu?! Por tudo que eu já passei eu me sinto uma guerreira• graças a Deus eu tô aqui. Um dia melhor, um dia mais ou menos e vou levando né?
-

O episódio 3 aborda os significados que são co-construídos a partir do nome de DN e que também participa de sua espiritualidade. O centro de sua vida, como já mencionado, é regulado pela espiritualidade e pela memória ancestral posicionadas nas falas de sua mãe na ancestralidade. É pela espiritualidade que teve que abdicar das outras atividades de sua vida pessoal. A vida espiritual é uma missão que tem que seguir e deixar as outras coisas da vida. O sentido de missão ronda sua própria pessoa: tem um nome para o qual é designada uma missão (10): o seu nome é bíblico, escolhido pela mãe e constitui parte do nome da bisavó (1, 2 e 3). No turno 4, percebemos que os significados que regulam a narrativa são encontrados na família e na religião. A narradora menciona que seu nome traz muito sofrimento (6), mas também a faz ser guerreira (16), retomando um enunciado redundante em suas entrevistas: guerreira/Iansã. Em seu nome encontramos os sentidos de sofrimento e de ser guerreira, relacionados a um passado familiar mítico/religioso, de sua espiritualidade.

Sua narrativa conduz à explicação de sua espiritualidade, indicando ser intrínseca a ela, ao seu nome, à sua vida, suas escolhas, sua ancestralidade, parecendo que não poderia haver somente uma escolha: a vida espiritual. A vida espiritual não pode ser traída, pois na cultura cigana não há traição. A escolha da espiritualidade para DAMA DA NOITE figura como sacrifício, mas ao mesmo tempo é honrado. Possui uma responsabilidade para com as pessoas que a procuram. Isso a faz sentir-se importante, por possuir um valor, um dom de poucos, um poder consagrado pelo seu olhar mágico e visionário do futuro.

Se no início das entrevistas DN divide sua vida em pessoal e de baralho, percebemos nos episódios 2 e 3 que a divisão inicialmente proposta vai se integrando nas narrativas e compondo um discurso em

que uma “vida” influencia a outra e vice-versa. Há um direcionamento nos significados de DAMA DA NOITE, que são construídos nos diferentes momentos propostos pelo estudo.

2.3 Conceito de Olhar para DAMA DA NOITE

Episódio 4: A co-construção do conceito de Olhar de DAMA DA NOITE

1. P: DAMA DA NOITE, qual o seu conceito de olhar? O que você entende por olhar?
2. DN: Olhar o baralho?
3. P: É?! O que significa olhar? Quando eu falo assim: “eu vejo algo”, você remete ao baralho ou você se remete ao olho físico que você vê?
4. DN: Olha tem o olho físico que é a vidência cê entendeu? Tem a intuição... é um grupo cê entendeu?! É o fluido da pessoa...
5. P: Uhum o fluido da pessoa...
6. DN: ... é o fluido da pessoa, é a áurea da pessoa...
7. P: É um olhar meio mágico?
8. DN: Às vezes sim, às vezes sim.
9. P: Hum, não são todas as pessoas que têm isso?
10. DN: Não, não! São pouquíssimas pessoas... são poucas pessoas que têm esse dom né? Por que isso aí é um dom que a pessoa vem com ele.
11. P: Que é além do olho?
12. DN: Além do olho porque nós dizemos assim que a gente tem três olhos.
13. P: Três olhos?!
14. DN: Três olhos!
15. P: Dois...
16. DN: Dois, e mais um.
17. P: Que é o terceiro olho?

18. DN: Que é o terceiro olho. É o que realmente puxa muito pelo... pra você ver a vida espiritual como ela é... Eu tive que escolher duas coisas na minha vida porque a linha que eu olho no baralho com a responsabilidade que eu tenho cê entendeu?! Eu tive o meu marido e eu não tenho outra pessoa, eu me separei. Eu não tenho outra pessoa porque realmente eu tenho uma responsabilidade com meu baralho, com as pessoas ii espiritual mesmo. Porque se eu começar a bagunçar assim: eu vou pra rua arrumar um homem hoje, amanhã outro, amanhã outro cabô a minha força; cabo!
-

Nesse episódio da entrevista observamos que o conceito de Olhar de DAMA DA NOITE, que está ligado às suas concepções de espiritualidade e religiosidade, vai se construindo ora se remetendo aos sentidos percebidos nos diálogos anteriores ora se organizando em seu discurso de modo a ficar claro aos interlocutores (DN e P). Logo nos primeiros turnos (1 e 2) remete o OLHAR ao baralho, à sua atividade cotidiana de cartomancia. Como já comentado, esta atividade está permeada por seus valores familiares, religiosos e espirituais.

Nos turnos de 4 a 8, percebemos a divisão das formas de olhar proposta tanto por P (3) quanto por DN. O olhar para DAMA DA NOITE é dividido em olhar físico, que é concretizado nas explicações sobre os sentidos de vidência e de intuição. A diferença entre os dois olhares descritos por DAMA DA NOITE parece ser a existência de uma imagem mental relacionada a ele. No olhar físico há uma imagem mental, como se fosse o olho corporal a olhar para ela. Na intuição, o que propicia a visão é a sensibilidade em contato com o outro, ao perceber o “fluido” das pessoas.

No turno 10, a visão é um dom que está em DAMA DA NOITE e não na atividade da cartomancia. É algo que veio com ela desde que era pequena e de que não pode fugir, apesar de querer fazer outras coisas próprias para a época de sua juventude. Segundo ela, não se aprende a ler cartas, é um dom que nasce com a pessoa. Neste momento surge novamente o significado que o dom é algo divino e que está presente na pessoa.

Percebemos nos turnos 11 a 18 a divisão do olho que contém os significados de OLHAR de DAMA DA NOITE e que está amparado pelos significados da espiritualidade (17). O “terceiro olho” é o portal da espiritualidade: um olho imaginário para um mundo também imaginário. É com este olho que DAMA DA NOITE consegue ver o futuro. Um olho mágico para uma atividade mágica. O “terceiro olho” está localizado entre os dois olhos, no meio das sobrancelhas. Sobre esse olho, Hermeto Pascoal fala-nos no filme Janelas da alma e declara que se vê melhor com ele. É o olho intuitivo, sensível, que permite o ver interno e profundo. Sobre este espaço, está a noção de sexto sentido, que é o sentido intuitivo. Culturalmente, é atribuído esse sexto sentido às mulheres, talvez por suas práticas mágicas que possuem uma retomada histórica e mística.

A Umbanda é uma religião que possui atributos mágicos, assim seus membros são detentores de poderes e conhecimentos mágicos, e são também temidos por estas forças invisíveis e sofrem preconceitos. Como DN é umbandista, tem o dom de ver o futuro e também o poder de ajudar as pessoas com esse dom e, com isso, sente-se importante. Pode-se perceber que, ainda que seja uma prática discriminada, é gratificante o poder social concebido por ela. Faz-se respeitar, ainda que por medo do que não se conhece. Em troca disso, são colocadas condições de sacrifício, como não ter relacionamento com outros homens. Este comportamento seria uma forma de traição à sua espiritualidade, ao mesmo tempo em que se redime contra as imposições sociais de ter um marido. A situação de sua vida é regulada fora de sua pessoa: quem decide é a espiritualidade, tudo que acontece a ela só possui uma explicação fora de si.

3. Entrevista com DAMA DA NOITE mediada por fotografias

As fotos tiradas por DAMA DA NOITE retratam sua espiritualidade. Todas elas fazem referências às entidades da Umbanda, mostradas a partir da natureza.

Foto 01 e 02: O céu, a luz do universo, o Sol, os bambus de Iansã

Fonte: Fotografias feitas pela participante da pesquisa como parte do método da investigação desenvolvida.



1. DN: Primeiro ... o céu ... né, essa qui eu tirei esse aqui.
2. P: Uhum
3. DN: Esse aqui são do..da..dos bambus né que é de Iansã, que é do tempo, né que representa muita coisa pra mim. Essa do céu que é o universo, que é a luz né, que representa a luz divina, a luz do universo, é que nos brilha através do sol.
4. P: Através do sol né?
5. DN: Apesar de não ter o sol ai porque hoje ta um dia nublado ...
6. P: Exatamente ... você falou que queria ter fotografado o sol.
7. DN: O sol.. Se tivesse o sol a lua e as estrelas que é os principais• então eu pref..re..realmente é o verde não tem como né?
8. P: Ai esse ...É o verde... que você falou que é de Iansã?
9. DN: É, esse aqui é Iansã, bambu de Iansã que é dona do tempo, dos raios do vento.
10. P: Que é a sua protetora?
11. DN: Ela é também;uma delas.
12. P: Uma delas né?
13. DN: É!!

O diálogo e as fotos 1 e 2 de DAMA DA NOITE compõem os primeiros significados construídos pela mediação das fotos iniciais. Neste episódio percebemos os significados construídos anteriormente, como o da espiritualidade, e que surgem tanto na primeira foto como na segunda. Logo nos turnos 1 e 3 há a definição das fotos em relação à representação da natureza para falar sobre os orixás que definem as entidades da Umbanda.

A primeira foto de DAMA DA NOITE é do céu, que apesar de não mostrar claramente, quer falar sobre o sol, mesmo em sua ausência na foto em si. O dia estava nublado e a foto que ela fez mostra as nuvens, um pedaço do telhado da casa e algumas folhas de coqueiro. Atrás do telhado ainda é possível ver um pouco de algumas árvores. Essa foto, segundo a narradora, é o que representa o universo, o brilho do sol que representa a luz divina, Deus. Na Umbanda, Deus é representado por Oxalá.

Todas as fotos de DN fazem referência à natureza, principalmente ao verde, que de acordo com ela representa a espiritualidade. A segunda foto representa Iansã, uma de suas protetoras de quem se considera filha. No turno 9 e 10, notamos seu posicionamento como sendo “protegida” de Iansã, o orixá “dona do tempo, dos raios e do vento”, que, neste sentido, também incorpora características de ser guerreira e poderosa. Estas características de Iansã foram também observadas na narrativa de DN quando falava de seu nome. Ser guerreira surge tanto pelo nome bíblico católico quanto pelo orixá da Umbanda. Este compartilhamento de significados pelas religiões aparece e denota a relação entre o coletivo e individual, suas narrativas estão permeadas em parte pela história da Umbanda.

Historicamente, as religiões afro-brasileiras puderam sobreviver devido a uma “aliança” com o catolicismo. Há representações das figuras religiosas afro-brasileiras, os orixás, relacionados aos diversos santos católicos. Este “sincretismo” parece unificar as duas religiões de forma a conviverem “pacificamente” com seus ritos, crenças e seguidores. Vindo de uma tradição oral, esta associação religiosa remete-nos à história e cultura brasileira. Para não dizer de uma identidade específica, que tanto tem o branco (colonizadores) quanto o negro (escravos), principalmente na região nordeste e seu litoral. Soares (2002) ressalta que ao se falar desse sincretismo é preciso refletir de que forma isso acontece:

Assim, algo de não-católico sobreviverá como se o fosse. Constitui até hoje um tema controvertido saber se tais práticas sincréticas serão somente acomodáticas (justaposição dos santos católicos aos orixás africanos), ou, em vez, se haverá uma mais profunda assimilação (modificação do sistema africano no núcleo mesmo de sua experiência interna). Todavia, independente da palavra final dos cientistas da religião, o fato é que o africano encontra analogias, ao menos no nível dos significantes, entre suas crenças e aquelas portuguesas (SOARES, 2002, p. 2).

Os orixás são equivalentes aos antepassados na religião africana original, mas não são pessoas que viveram nos clãs, mas pessoas-símbolos de um modelo de vida. “Os antepassados são considerados os melhores dentre aqueles que passaram a outro plano de existência, pois tiveram sobre a terra uma exemplar conduta de vida.” (SOARES, 2002, p. 2). Por sua vez, os santos católicos designam uma pessoa que, ao morrer, faz a comunicação entre os que aqui ainda vivem e as divindades celestiais.

O conceito de ancestralidade é análogo àquele dos santos cristãos, mas difere dele em um aspecto importante: os santos são pessoas localizáveis no tempo e no espaço; os antepassados, em vez, são pessoas-símbolos que encarnam os ideais e os valores fundamentais do clã (SOARES, 2002, p. 5).

DN em suas narrativas, está, então, retomando, também os aspectos de sua narratividade de história de vida, contadas pela mãe. Também seus avós, bisavós e tataravós são símbolos nessa história: os ancestrais protegem, geram leituras do mundo.

Foto 3 – O coqueiro simbolizando a proteção dos caboclos



1. P: Essa..essa outra ai é de qual?
2. DN: Essa aqui?
3. P: É!
4. DN: Essa aqui é do coqueiro né?
5. P: Uhum....
6. DN: ...que são verdes também, são a proteção, é também a proteção do..dos caboclos entendeu?!
7. P: Uhum...
8. DN: É a proteção dos caboclos por que é..é.. dos baiano, que é o coqueiro que representa tudo de bom que é a luz também aonde que..que.. realmente você pode sentar e buscar a sua ajuda mental espiritual.

Na Foto 3 há uma continuação da representação dos Orixás, pelos Cablocos e Baianos. Todas as representações estão permeadas pelo significado também da cor verde que DN descreve que contém o significado da espiritualidade. Os mitos representativos das religiões afro-brasileiras são formas de entendimento de fatos e atividades cotidianas de nossa vida (SEGATO, 1994, 1997): as histórias dos Orixás, seus símbolos e características, muitas vezes regulam e explicam os comportamentos de seus seguidores. Com DN parece não ser diferente, sua casa é permeada dos símbolos que representam proteção e ajuda espiritual.

Foto 4 – Coqueiro e conchas - Baianos, Iemanjá e Oxum



1. P: Essa aqui que você colocou que falou: “Ah até saíu meus negocinhos”
2. DN: Ehhh...
3. P: Essa daqui que significa esses negocinhos...
4. DN: Éh, aqui significa três coisas né?!
Exatamente! Por que primeiro o coqueiro nué porque o coqueiro é do..do..povo do oriente. Além de ser do povo do oriente é dos baiano, certo?! E as conchas, as conchinhas que veio do lado aqui é o símbolo da Iemanjá, certo?!
5. P: A água também é de Iemanjá né?!
6. DN: A água também é de Iemanjá.
7. P: Uhum..
8. DN: De Oxum né, que a água é presença de Iemanjá de Oxum é a que leva né pureza, traz pureza é a água que lava mesmo, realmente.

A Foto 4 traz as conchinhas de Iemanjá de Oxum que também é simbolizada pela água do mar. Nessa foto, vemos não apenas os objetos e plantas que representam parte da crença de DAMA DA NOITE, mas a imagem mostra também parte de sua casa, o que nos sugere que toda sua vida é marcada por sentidos construídos a partir de sua crença religiosa.

No Brasil, o campo religioso é fortemente construído pelo Cristianismo, mas também pelas religiões influenciadas pelas tradições africanas, que não são, necessariamente, religiões africanas, pois foram culturalmente influenciadas pela brasilidade, sendo denominadas de religiões afro-brasileiras. Neste núcleo, estão a umbanda, o candomblé, a quimbanda, dentre outras. Reginaldo Prandi define o candomblé como uma:

(...) religião brasileira dos orixás e outras divindades africanas que se constituiu na Bahia no século XIX (...) e formaram, até meados do século XX, uma espécie de resistência cultural, primeiramente dos africanos, e depois dos afro-descendentes, resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã que marginalizou os negros e os mestiços mesmo após a abolição da escravatura. (PRANDI, 2004, p. 223).

Já a umbanda, de acordo com Prandi (2004) e Jensen (2001), é uma nova religião surgida no início do século XX, que se formou no Rio de Janeiro e era uma síntese dos “antigos candomblés banto e de caboclo”. Considerada “a religião brasileira por excelência, a umbanda juntou o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra, e símbolos, espíritos e rituais de referência indígena, inspirando-se, assim, nas três fontes básicas do Brasil mestiço” (PRANDI, 2004, p. 223).

4. Considerações Finais

A DAMA DA NOITE, ao contar de si a partir da mediação das imagens que fez, de seu olhar, envolve os seus conhecimentos culturais e atividades sociais diárias na formação dos significados centrais de... que perfazem o posicionamento de cigana... que pudemos observar partindo do mapa dos sentidos construído a partir da narrativas de DN. Seus sentidos são permeados por sua concepção de espiritualidade que parte das religiões (Catolicismo e Umbanda) e que vão se organizando nas entrevistas em torno de uma teoria pessoal que destaca a vidência, os três olhos e as formas de visões. O Olhar para DAMA DA NOITE só pode ser entendido nesta relação da espiritualidade e da forma como se organizam os significados de vidência e de terceiro olho, num poder explicado pelo uso recursivo de explicações centradas em aspectos de sua espiritualidade – sua ancestralidade, sua convivência na infância com ciganos, as falas da mãe que muitas vezes parecem já reconhecer em DN algo de mágico, por sua escolha pela Umbanda – que mediam os sentidos que atribui a si mesma: ser guerreira e poderosa.

Esta construção se deu mediada pela narrativa de história de vida. O Olhar adquire significados enfocados em interpretações de DAMA DA NOITE sobre vidência, atividade central e complexa de seu posicionamento de cartomante. Os significados de... permanecem durante toda a construção do conceito de OLHAR em que novos sentidos são incorporados durante o processo. Assim, as imagens formam com seus enunciados os sentidos de suas opções espirituais, pois materializam, recorrentemente, vários elementos compostos para explicar a sua religiosidade e que relacionam diferentes elementos da religiosidade brasileira, denotando o jogo existente entre coletivo e individual neste cronotopo.

A presença dos elementos da natureza nos faz refletir sobre as constantes referências da mulher com a natureza. Estas referências são associadas culturalmente à mulher por sua capacidade de procriação e por estarem relacionadas à terra que produz. Assim, o conceito de Olhar baseia-se nos significados que permeiam suas práticas culturais, de cartomancia, e de sua história familiar e religiosa. Ao narrar sua história nos mostrou que suas vivências são tecidas com centralidade em espiritualidade num jogo com história religiosa católica e umbandista em nosso país.

Referências

- BAIRRÃO, J. F. M. H. Subterrâneos da Submissão: Sentidos do mal no imaginário umbandista. **Memorandum**, v.2, 55-67, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Dialogical imagination**. Austin: University of Texas, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBATO, Silviane. **Cultura, desenvolvimento e história de vida: polifonia na narrativa e no uso de objetos como marcos de memória**. Apresentação em Simpósio. XXXVII Reunião Anual da SBP. Florianópolis, SC, 2007.
- BENJAMIN, Walter (1940). Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNARDO, T. **O candomblé e o poder feminino**. Revista de Estudos da Religião, v. 2, p. 1-21, 2005.
- BORGES, Fabrícia T. **Tem tantos jeitos de ver!** Um estudo sobre os significado de olhar na perspectiva de quatro mulheres de Goiânia. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2006.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- CAIXETA, Juliana Eugênia. **Guardiãs da memória: tecendo significações sobre si, suas fotografias e seus objetos.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2006.
- CARLUCCI, Ana Paula. **A relação trabalho-escola na narrativa de jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta.** Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Unb, 2010.
- DELAMORA, Michiele M. de Medeiros. **Narrativas de mulheres trabalhadoras: mudanças e permanências nos significados sobre ser mulher.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2003.
- GARCÍA, Mendoza J. **La forma narrativa de la memoria colectiva.** Polis, n. 1. V v.1, 9-30, 2005.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- JENSEN, Tina G. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras – da desafricanização para a reafricanização. **Rever – Revista de Estudos da Religião**, v.1, n.1, São Paulo: PUC, 2001.
- MALEVAL, M.A. Representações diabolizadas da mulher em textos medievais. In: DAVID S. N. **As mulheres são o diabo.** Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2004.
- MALUF, S.W.; MELLO, C.A.; PEDRO, V. Políticas do olhar: feminismo e cinema em Laura Mulvey. **Estudos Feministas**, v.13, n.2, 343-350, 2005.
- MIDDLETON, David; EDWARDS, DEREK (Org.). **Collective remembering.** London: Sage: 2001.
- PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso.** Estudos Avançados, v.18, n. 52, 223-238, 2004.
- RIBEIRO, S. M. **Ser Eva e dever ser Maria: paradigmas do feminino no cristianismo.** Trabalho apresentado no IV Congresso Português de Sociologia. Portugal, Lisboa, 2000.
- SANTOS, Paulo F. **História de vida e o processo de identificação de jovens e adultos com paralisia cerebral.** Tese (Doutorado em

Psicologia) – Universidade de Brasília, Comunidade Européia Programa Alban, 2007.

SEGATO, Rita Laura. **A tradição afro-brasileira frente à televisão ou duas mortes entre a ficção e a realidade.** Série Antropológica, v. 113, 1-20, 1994.

SEGATO, Rita Laura. **Formações de diversidade: nação e opções religiosas no contexto da globalização.** Série Antropológica, v.215, 1-27, 1997.

SOARES, Mariza. Sincretismo afro católico no Brasil. **Revista Rever**, n. 3, ano 2. São Paulo: PUC/RS, 45-75, 2002.

VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

ZORDAN, P.B.M.B. Bruxas: figuras de poder. **Estudos feministas**, Florianópolis, 13(2): 256, maio-agosto, 331-341, 2005.

CAPÍTULO 10

“ME VI TE VENDENDO”: IMAGENS DO BRASIL NO CINEMA

*Cláudia Engler Cury¹
Luzimar Goulart Gouvêa²*

Resumo: A experiência didática construída por dois docentes com alunos de diferentes cursos superiores, no ano de 2000, a partir de sequências de diversos filmes brasileiros, produzidos entre as décadas de 1950 e 1990, foi registrada neste texto. As temáticas abordadas foram organizadas em três focos principais: personagens brasileiros; processos políticos; e achados e perdidos, este último preocupado em abordar temas, situações e personagens reveladores das diferentes identidades do País. A perspectiva dialógica pautou a realização dos debates e foram discutidos também aspectos significativos relativos ao: lugar social de produção; o formato da produção pretendida pelo diretor – documentário ou obra ficcional; e a adaptação de texto literário para o cinema. A pretensão foi a de propor discussões por meio do olhar de diversos campos do conhecimento tendo como ponto de partida a produção fílmica, articulados por atividades de ensino e pesquisa, que podem se desdobrar na geografia, na história e na literatura.

1 UFPB – universidade Federal da Paraíba

2 Fatec-Bragança Paulista/Universidade de Taubaté

“Je me vois en te voyant”:
imagens du Brésil au cinéma

Résumé: Cet article restitue l’expérience didactique réalisée, en 2000, par deux enseignants avec un groupe d’étudiants de plusieurs cours de licence, à partir de séquences extraites de films brésiliens des années 1950 à 1990. Ce travail a permis d’aborder trois types de thématiques - les personnages brésiliens ; les processus politiques ; et les destins perdus ou retrouvés - afin de réfléchir sur des thèmes, situations et personnages révélateurs des différentes identités nationales. Cette expérience s’est inscrite dans une perspective dialogique et s’est intéressée à des dimensions importantes telles que le lieu social de production, le type de production envisagé par le réalisateur (documentaire ou fiction), et l’adaptation de textes littéraires au cinéma. Il s’agissait de développer des discussions autour de la production filmique, en s’appuyant sur différents domaines de connaissance et en articulant enseignement et recherche en géographie, histoire et littérature.

1. Palavras iniciais aos leitores

O presente capítulo desta coletânea refere-se a uma experiência de cunho didático organizada e produzida por dois professores que se inscreve no eixo temático Imagens e Práticas Educativas e pretende um diálogo com imagens produzidas pelo cinema nacional, assim como fazemos com textos escritos.

Tal experiência se deu em meados do ano de 2000 e tinha como elemento motivador imediato a necessidade de estabelecer um registro crítico das imagens do Brasil fabricadas pelo cinema brasileiro para que, desta forma e no contexto dos 500 anos do início da ocupação portuguesa, discutíssemos algumas questões atinentes às nossas diversas identidades culturais, além de pretendermos desvelar algumas das condições de produção daquelas imagens. Assim, pretendemos, naquela

ocasião, também contar a história do Brasil no momento das efusivas comemorações dos 500 anos. Ao evento, demos o nome de *Brasil, “Me vi te vendo”: imagens do Brasil no cinema*. O verso “Me vi te vendo” foi tomado de empréstimo ao poeta Carlos Drummond de Andrade.

Como não acreditamos na neutralidade científica, sabemos que as escolhas daquelas imagens por esses professores carregavam nossas visões de mundo, nossos olhares sobre a realidade, nossas leituras a respeito do País nos anos 2000.

Hoje, pretendemos, ao recontar nossa experiência, estabelecer um diálogo com novos públicos, além de refletir sobre novas possibilidades de construção de narrativas de cunho temático em sala de aula a partir do cinema.

A riqueza do material abordado e o caráter dialógico da proposta são justificativas bastantes para que apresentemos nossas discussões, que, por sua vez, devem ser um ponto de partida para outros diálogos, de natureza mais ampla, educativos por excelência.

A seguir, apresentaremos o *corpus* documental utilizado e a forma de condução das discussões que empregamos, entendendo que isso revela nossa metodologia de trabalho.

2. Quinhentos anos de história: “Me vi te vendo”, imagens do Brasil no cinema

A experiência que passamos a relatar ocorreu, conforme já mencionamos, em meados do ano de 2000, numa faculdade no interior do Estado de São Paulo, no âmbito restrito dos cursos de Letras, Pedagogia, Turismo, Biociências e Administração de empresas, então o público receptor dessa experiência. Os professores organizadores advinham das áreas de História e Letras. Os demais professores dos cursos participaram como ouvintes, num anfiteatro em que foram exibidas as imagens num telão. Confeccionamos, os professores organizadores, duas fitas de videocassete (recurso muito empregado à época) com fragmentos de filmes, gravados com espaçamentos intervalares, que eram aproveitados para o estabelecimento de comentários condutores. Ao final, houve uma abertura para comentários e para questões feitas pelos alunos e pelos outros professores.

A exibição dos fragmentos de filmes foi dividida em três, digamos, sessões, a partir de um recorte temático. A primeira sessão sequenciava filmes que tratavam de personagens brasileiras emblemáticas, uma boa parte delas inscrita na memória discursiva do País, como, por exemplo, as personagens da literatura brasileira. A segunda sessão sequencial contemplava filmes que trataram de parte de nossos processos políticos, ou que, simbolicamente ou ficticiamente, apresentavam em suas narrativas processos políticos. A uma terceira sessão sequencial, tematicamente não contemplada nas sessões anteriores, chamamos de achados e perdidos e registrava temas, situações, personagens reveladores de aspectos importantes da vida e da(s) identidade(s) do País. O conjunto das três sequências tinha também a intenção de mostrar, com sua diversidade, uma tentativa de construção de uma identidade nacional, ela, sabemos, plural.

2.1. Personagens brasileiras

O primeiro filme apresentado foi *Iracema*, dirigido por Carlos Coimbra (1979). A escolha do filme se deveu pelo diálogo com a obra homônima de José de Alencar (1844), em que esse fazia, romanticamente, uma tentativa de recriação das matrizes fundadoras do Brasil, num tempo e espaço míticos, uma espécie de paraíso terreal, que o filme também tentou explorar. Observamos que as circunstâncias de produção do filme obedeciam a um apelo mercadológico. A atriz Helena Ramos era oriunda do cinema nominado de pornochanchada e atraía um público adulto para os filmes de que participava. O ator português Tony Correia era, naquele momento, galã das telenovelas da Rede Globo, e a obra de José de Alencar era leitura obrigatória para alunos dos ensinos fundamental e médio. Observamos que a sensualidade da atriz prevalecia como um valor de um outro tempo e de uma outra cultura, de matriz racial, para valorização do corpo da atriz. Vimos também que o filme, ao mostrar a liberdade e contato com a natureza exuberante (inclusive nativos), reforçava a ideia de uma libertinagem praticada pelos portugueses em sua ocupação, tentação somente refreada se recorressem aos valores cristãos.

O segundo filme aproveitado para exibição de alguns fragmentos foi *Macunaíma*, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade (1969). A

fonte literária do filme, a obra homônima de Mário de Andrade (1997) também trazia a recriação de uma das matrizes raciais brasileiras, agora a mestiçagem entre negro e índio. A tentativa da reinvenção de um Brasil é recorrente nos modernistas com viés crítico, o que os leva a abordar não só as matrizes, mas a miscigenação. Trata-se de um “herói sem nenhum caráter”, é um anti-herói o nosso herói. No livro e no filme, há recorrências na construção da imagem do brasileiro: a cordialidade, a preguiça, a malandragem, a vadiagem, a velhacaria, a esperteza, a sensualidade. Entretanto, para Macunaíma ir para a cidade, para o espaço tradicionalmente dito como civilizado, no entanto, há de haver a obediência às regras, a negação das origens. O filme retrabalha o ritual de passagem para este novo universo, universo do branco com outras regras, e o ritual dá-se com a água, com a limpeza, com a purificação, com o branqueamento do herói e cai-se novamente no velho mito das três raças fundadoras, estanques. A ida para a cidade, a possibilidade de usufruto da modernidade passa pelo precário – o barco, o caminhão pau-de-arara – para, só então, o herói descobrir as contradições desse universo moderno – um mundo de máquinas e papéis, de tensão e violência. A riqueza de sugestões da obra de Mário possibilitou uma adaptação também moderna no filme, reapresentando e atualizando questões emblemáticas da sociedade brasileira.

O terceiro filme, com direção de Milton Amaral (1959), foi *Jeca Tatu*, livre adaptação do arremedo de conto que é “Urupês”, do livro de mesmo nome de Monteiro Lobato (1992), em que se pode sentir a força do cinema de ator de Mazzaropi, também produtor do filme. Das cenas selecionadas, uma delas é aquela em que a personagem Jeca Tatu chega à cidade de São Paulo para contatar um político para negociar votos. Nela, ele, vindo do interior, toma uma forte chuva, que o faz desvestido de uma indumentária que não lhe era própria. A mesma água que deveria purificar e preparar para o ritual de passagem e inserção no universo citadino agora serve para restituí-lo a seu lugar – não adianta se vestir como os da cidade para inserir-se nela. As cenas mostram como o Jeca não poderia transitar naquele universo – é preciso que o ajudem a locomover-se, seu “tempo cultural é desacelerado” (GOUVÊA, 2013), ele corre perigo e no fundo é este o olhar da cidade sobre o caipira, olhar que não o aceita. Há um não lugar para o caipira – agora alçado, genericamente, a uma condição de brasileiro. Em outra cena, o Jeca Tatu é levado a uma situação em que seria cooptado por quem arrebanha votos. Com isso, ele descobre o poder de troca do voto e há

uma inversão de papéis, ele passa a ditar as regras do jogo. Vemos um avanço na leitura que a dupla Mazzaropi/Milton Amaral faz do atraso do homem do campo. Enquanto, em Lobato, o caipira era o responsável pelo seu próprio atraso e era silenciado, no filme, pelo viés do humor, o caipira tem oportunidade de voz e, com recurso a uma “dialética da malandragem” (CANDIDO, 1970), constrói sua vez política.

O quarto filme trazido à discussão foi *O cangaceiro*, dirigido por Lima Barreto (1953). Nele, as regras do jogo são próprias – o governo paralelo que se instaura a partir da ausência ou ineficiência do Estado (período de consolidação do Estado republicano). O espaço social tratado é terra de ninguém, em que prevalece a violência, invadindo a normalidade da vida e seu ritmo cotidiano: o trabalho, a religiosidade etc. Entretanto, por referência às experiências históricas do Cangaço, o filme ganha em brasilidade e em densidade no trato de uma dada sociedade que se alarga para tantas outras situações vividas no País, a partir das situações de opressão e de insurreição/resistência.

Na sequência, foram exibidos fragmentos de *Vidas secas*, dirigido por Nelson Pereira dos Santos (1963), filme que adapta o romance homônimo de Graciliano Ramos (1977). A competência de Nelson Pereira dos Santos faz literatura e cinema se congregar: no livro, a pouca fala de Fabiano é transplantada, no filme, para uma aridez de fala. Filme e livro nos mostram uma família em migração e se pergunta: por que se migra? E ambas as obras são competentes ao mostrar como resposta o modelo econômico e a mão cruel da natureza que, na verdade, não foi resolvida e trabalhada pelo homem, nesta narrativa que traz uma história particularizada, mas também história de muitos que, sem força, inelutavelmente, são arremessados à cidade, sem informação prévia das condições dos locais para onde migrarão: “Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinhá Vitória e os dois meninos” (RAMOS, 1977, p. 134). Aqui, uma visão positivada da cidade e do progresso, mas sem a resolução dos problemas estruturais da sociedade brasileira.

Foi exibido, em seguida, um fragmento de *O pagador de promessas*, filme com direção de Anselmo Duarte (1962), a partir da peça de Dias Gomes (1967). A cena escolhida foi a da proibição de Zé do Burro entrar na igreja para pagar sua promessa. O filme retrata o autoritarismo da

Igreja Católica e mostra que os universos religiosos no campo e na cidade têm referenciais diversos. No cerne da cultura representada pelo filme, a convivência com o sincretismo – a religião afro, neste caso, acolhe o pagamento da promessa. Vimos que o recurso da câmera no cinema, o contra-plongée, reafirma os lugares de poder: toda a população mais pobre no plano abaixo, os poderosos, no plano alto. O filme parece reencenar um tribunal da Inquisição, em que a Igreja propõe um negócio/troca que tem a recusa pela fé mais pura do Zé do Burro, que não deseja trair a confiança de Santa Bárbara, que lhe concedera uma graça.

Em *Anahy de las misiones*, filme dirigido por Sérgio Silva (1998), temos um outro espaço geográfico pouco visitado pelo cinema nacional – os pampas – e uma forma de vida semi-nômade, a partir de um modelo de ocupação das terras, também excludente, o regime de grandes pastagens na mão de poucos proprietários, o que leva à não fixação, ao não pertencimento a um lugar que se ocupa pela escolha e para o proveito, o desenvolvimento de uma economia específica. No filme, as marcas da cultura sulina – o momento do chimarrão, por exemplo – propiciam a transmissão de valores, por meio da modalidade oral. O filme também revela a condição da mulher. Ainda há o reforço da tradição oral, por meio do lúdico e do poético, ao narrar a lenda do boitatá, que explica miticamente um valor da cultura.

Já em *A hora da estrela*, filme dirigido por Suzana Amaral (1986), adaptação livre da segunda parte da obra de mesmo nome de Clarice Lispector (1999). Macabéa, a nordestina que “vingou” da mortalidade infantil em Alagoas, agora tenta sobreviver no Sul. A agora datilógrafa, despreparada para a função, trabalha no escritório de uma firma. O patrão quer demiti-la, mas é advertido. A moça recebe um baixíssimo salário: “menos de um salário mínimo”, fala que indica a exploração da mão-de-obra nordestina. Macabéa perambula por praças e parques e vemos que, para se ter lazer fora do local de origem, além do oferecimento de poucas opções, falta de dinheiro para o acesso a ele. Vemos, na relação entre as personagens do filme, uma rudeza nas formas de tratamento. Relações humanas frias e distantes formatam um tipo de solidão. Também observamos que há um reconhecimento das próprias origens um no outro, uma espécie de “Me vi te vendo” entre párias, excluídos que são Macabéa e Olímpico de Jesus, perdidos e

desprotegidos na cidade grande, eles ainda portadores de uma pureza, numa época em que se assiste à perda da delicadeza.

O filme *O homem que virou suco*, com direção de João Batista de Andrade (1980), foi apresentado na sequência e selecionamos a cena da leitura da carta no alojamento dos trabalhadores da construção do metrô. O ano é 1979 e o analfabetismo fica patente: é preciso que alguém leia cartas para aqueles migrantes, o que revela também a dificuldade de comunicação para quem migrou. A carta reporta ao universo de quem não migrou e a dureza da vida nas zonas nordestinas. Num segundo momento, selecionamos o curso de treinamento para os trabalhadores do metrô. O serviço de recrutamento de mão de obra reforça todos os estereótipos de discriminação dos nordestinos. O emprego do nome Virgulino para as personagens de uma narrativa em *slides* é emblemático, além das marcas de analfabetismo e da assinalação nos treinandos da brutalidade e da resistência às regras. Há sempre um recurso de atribuição de voz ao nordestino. Ele não pode falar de si e por si. Com isso, dá-se o silenciamento da fala e da expressão dos nordestinos. O filme exibido no treinamento não utiliza figuras humanas e, sim, desenhos, figuras de papel. O curso dura três dias – imposição e exposição prolongadas de uma ideologia urbana, capitalista, acachapante, em que se faz uma espécie de lavagem cerebral, como que os limpando de suas culturas. A personagem do Homem que virou suco, entretanto, oferece resistência, indigna-se, diz não a esta ordem de coisas impostas.

O último filme dessa primeira sessão, *Chuvas de verão*, de Cacá Diegues é de 1978 e se passa na periferia carioca – depositário de gente de diversas origens e atividades, ou não, uma espécie de “arraia miúda”: aposentados, pequenos comerciantes, malandros, solteironas, trabalhadores humildes. A aposentadoria e o tempo da velhice são vistos e esperados como possibilidade de usufruto do ócio que as condições materiais negam. Entretanto, há, paralelamente, preconceitos do próprio grupo que festeja a aposentadoria de mais um honesto trabalhador. A fala que registra isso: “vagabundo com verba do governo!”, na verdade mais um “mendigo num armazém de velhos” para quem o asilo é um fim comum. Há também, no discurso das personagens, ideologia corrente, um reforço da discriminação com relação aos nordestinos, com as eternas referências metonímicas ao nordestino como “paraíba”, “baiano” etc.

2.2. Processos políticos

O primeiro fragmento de filme exibido nesta segunda sessão de filmes foi *Terra em transe*, com direção de Glauber Rocha (1967). O filme é carregado de tensão, de conflitos. Vemos que há necessidade do uso de metáforas no filme, por conta do momento de repressão política dos governos militares, momento em que o filme foi produzido, para se poder expressar uma crítica. Somente a expressão metafórica é que poderia dar voz a essa crítica. Vemos, então, a construção de um país mítico, o Eldorado (referência ampla que serve como retratação de todas as repúblicas ditatoriais latino-americanas), terra que nunca foi encontrada durante o processo colonial e que, por isso, pertence a um universo mítico. Um dado extra-filmico: os contemporâneos desta produção fílmica conseguem reconhecer essa terra como o Brasil, se vêem inclusos nesta matéria de ficção, porque, na verdade, essa ficção foi retirada da realidade brasileira. Há, também, elementos de reconhecimento oriundos da realidade histórica do País, como, por exemplo a carta-renúncia, o golpe, a igreja (bispo) etc.

O filme que se seguiu foi *O que é isso, companheiro?*, com direção de Bruno Barreto (1997). Baseado na obra memorialística de Fernando Gabeira (1979), retrata o início dos anos 60. As primeiras imagens remetem ainda aos anos dourados: a praia, a música, o Brasil de exportação, Leila Diniz, Flamengo, Vasco, Garrincha. Parece haver no filme um caráter e necessidade didáticos de o cinema identificar, precisar tempo e local da cena política: é o Brasil, em 1968, no momento do AI-05 (13/12/68). Há o aproveitamento de filmes documentários que nos mostram a Marcha dos cem mil, na Cinelandia, contra o AI-05 (ato institucional do governo ditatorial). Essas imagens da época nos vêm com o uso da fotografia e do preto e branco.

O fragmento seguinte foi extraído de *Cabra marcado para morrer*, filme dirigido por Eduardo Coutinho, em dois momentos: em 1962, num período precedente ao golpe militar, e 17 anos depois, quando foi finalizado, em 1979, no final da ditadura militar. Em 1962, parte da produção cultural brasileira passava pela União Nacional de Estudantes e pelos Centros Populares de Cultura (que pedia uma reforma universitária que foi abortada pelo golpe de 64). Assim, marcadamente

ideológica é *Canção do subdesenvolvimento*, que abre o filme e revela que essa cultura estava nas mãos da vanguarda intelectual. O filme nos apresenta as ligas camponesas, a miséria, o imperialismo (empresas Esso-Exxon), a exploração de um poço de petróleo da Petrobrás em Alagoas; a Univolante, em torno de João Pedro Teixeira, líder da Liga camponesa de Sapé, em Alagoas. Além de ser um documentário, um outro tipo de linguagem do cinema, pretendemos com os fragmentos mostrar a possibilidade de luta ideológica empreendida pelo cinema, assim como a possibilidade de dar voz aos sujeitos sociais.

O filme *Pra frente, Brasil*, dirigido por Roberto Farias (1970, tem seu entrelaçamento narrativo em outro momento da ditadura militar – o do governo Médici. A seleção canarinho (A copa de 70, Campeonato mundial de futebol) funciona como uma grande vitrine que esconde toda a violência do regime. A música que embalou o tricampeonato brasileiro dá título ao filme, que mostra os porões da ditadura: selecionamos a cena em que, no chamado pau-de-arara, a personagem, símbolo dos que lutaram e resistiram à ditadura, era eletrocutado.

O filme seguinte, *Eles não usam black-tie*, dirigido por Leon Hirszman (1981), faz o aproveitamento de uma peça de teatro de 1958, de Gianfrancesco Guarnieri (2010), transportada a ação dramática para o momento da chamada Abertura política, no início da década de 80, em que a sociedade civil reencontra seus caminhos de participação, momento da fundação do PT, via metalúrgicos, em que houve um crescimento, uma pontuação de uma voz operária – não necessariamente via partidos políticos – em que atuavam as comunidades eclesiais de base, as sociedades de amigos de bairro, que reivindicavam seus direitos como cidadãos. O filme mostra as contradições no interior do movimento operário, nas figuras do pai e do filho, do italiano, das lideranças sindicais e grupais. Vemos nele as condições de moradia na periferia das grandes cidades, uma pobreza desvinculada da marginalidade. O filme traz uma espécie de consciência coletiva em oposição a uma visão em que as questões ligadas à luta dos trabalhadores sempre foram vistas como caso de polícia. Há uma certa poesia no fluxo rítmico da vida, com a presença da mulher, da dona de casa como eixo familiar. Foi exibida e comentada a cena da partida do filho Tião, partida que é marcada com o recuo, no momento da escolha de feijão pela mãe, da canequinha de feijão, medida da família, que agora conta com um integrante a menos. Os pais, Romana e Otávio, participam da cena, que é marcada pela cumplicidade e pela dor. Há um silêncio carregado de

significação, carregado de compreensão mútua, daquele amor cotidiano e familiar que não se gasta. O cinema é capaz de potencializar a força desse amor pela não música, pela densidade da emoção, pela emoção contida e revelada ao mesmo tempo pela atuação solene e, entretanto, quase natural dos protagonistas.

2.3. Achados e perdidos

A última sessão de exibição de fragmentos de nossa experiência iniciou-se com o filme *Pixote*, com direção Hector Babenco (1980), que mostra a favelização paulista, a pobreza e a marginalidade, com seus crimes, drogas, prostituição. Relembramos a trajetória do ator, Fernando Ramos da Silva, que de personagem do filme acabou se tornando um pixote da vida real. É importante pontuar o olhar estrangeiro de Hector Babenco dentro do cinema nacional, a estudar o problema da infância pobre no País, da criminalidade na infância, do sistema oficial de recuperação dos menores (Febem).

Na sequência, apresentamos cenas do filme *Central do Brasil*, de Walter Salles Jr. (1998). Momentos significativos da cinematografia nacional, *Pixote* e *Central do Brasil* foram filmes premiados e tiveram projeção internacional. Filmes que retratam a pobreza – espécie de profecia glauberiana no seu *Uma estética da fome*: criar um produto estético crítico, a partir da miséria, que é a nossa realidade (ROCHA, 1965). Comentamos, a despeito da miséria, dos espaços miseráveis retratados pelos filmes, que seria inocência pensar na imagem de um Brasil exportação como um país em que tudo funciona. Na cena de *Central do Brasil*, comentamos sobre a religiosidade como marca de uma faceta das identidades brasileiras.

No filme seguinte, *Bye, bye, Brasil*, de Cacá Diegues (1979), apontamos que, interessantemente, reaparecem os índios no seu lugar dentro da cultura brasileira. Na verdade, o lugar que eles ocupam é um não lugar. Eles são fronteiriços, estão nas franjas do que é dito civilizado. Não participam da vida do País, a não ser sob pena da perda total, da negação da sua identidade. Atualmente, efetivamente são elementos de folclore, lembrados apenas no dia 19 de abril. Naquele momento de efusivas “comemorações” oficiais, no ano de 2000, confirmavam-se a sua exclusão e, entretanto, também a luta deles pelos seus direitos.

Eles não foram “convidados” para a comemoração dos 500 anos. No filme, o universo amazônico e suas contradições são tratados e o destino final era Brasília, em que o discurso do treinamento dos trabalhadores do metrô do filme *O homem que virou suco* é reapresentado com nova vestimenta na fala da assistente social: a fala atualizada dela, nos seus pressupostos, é: não inchem as cidades, não saiam de seus lugares; se há lugares, eles são periféricos, não há lugar em lugar algum: *bye, bye, Brasil*.

O último fragmento de filme apresentado foi extraído de *Terra estrangeira*, com direção de Walter Salles Jr. e Daniela Thomas (1995). O filme registra uma certa desesperança política, iniciada pela era Collor, que alcançou até mesmo aqueles que estavam protegidos historicamente por uma das instituições mais seguras do País – a caderneta de poupança –, fazendo incidir seu efeito sobre grupos sociais, como o dos aposentados e o das donas de casa. Esse momento assinala uma espécie de “o sonho acabou” da política. O Estado entra na casa das pessoas para roubar-lhes os sonhos. Finalizamos a apresentação com a cena em que a personagem da atriz Fernanda Torres está no alto de uma falésia, em Portugal, e aponta, com o braço, o mar, mais ocidentalmente a direção do Brasil e diz: “E pensar que os portugueses saíram daqui há 500 anos para descobrir o Brasil”. A personagem, como muitos brasileiros que emigraram naquela época, no seu desterro, encontrava a melancolia e a descoberta de si e de ser brasileira. O “Me vi te vendo” dela foi amplo, atlântico, em seu começo e seu fim.

3. Formação de sensibilidades: construção de narrativas temáticas em sala de aula a partir do cinema

Ainda retomando a experiência relatada anteriormente, reafirmamos alguns procedimentos ou metodologias que foram adotados no sentido de viabilizar a atividade em sala de aula. Em primeiro lugar, é importante iniciar qualquer atividade que envolva o cinema e suas interfaces com a literatura ou com a escrita da história lembrando que: imagens não são verdades cristalizadas. Neste sentido, é importante que se estabeleça um diálogo com as imagens literárias ou cinematográficas levando-se em

consideração: o seu lugar social de produção; o formato da produção pretendida pelo diretor – documentário ou obra ficcional; a adaptação de texto literário para o cinema ou outras modalidades possíveis.

Por isso, a expectativa é que os estudantes, ao término deste tipo de atividade, possam elaborar uma reflexão crítica acerca da temática selecionada pelos professores. No caso da experiência relatada, relacionava-se com as festividades e comemorações dos 500 de história oficial do Brasil.

O procedimento adotado e que aqui sugerimos é o de fazer a exibição de um primeiro bloco de imagens e, em seguida, abrir para alguns comentários e assim sucessivamente com os demais blocos de imagens. Ao final da exibição dos vários blocos de imagens, amplia-se o debate.

É sempre bom reforçar que essa atividade pressupõe trabalho árduo antes de sua efetivação. Em primeiro lugar, faz-se necessário o estabelecimento de uma ou mais temáticas que se deseja colocar em discussão; selecionar os filmes; assistir a eles; selecionar trechos e construir uma narrativa fílmica com os diversos fragmentos de filmes e preparar a sua exibição com as informações básicas sobre as condições de produção que procuramos elencar anteriormente neste texto.

Sugerimos ainda que, no caso de a atividade ser desenvolvida no ensino superior, seria interessante propor que os próprios estudantes construíssem suas narrativas fílmicas sobre uma mesma temática porque, desta forma, os professores fomentariam discussões em torno da questão e oportunizariam vários olhares sobre uma mesma temática, ou mesmo a recorrência de escolhas.

Enfim, nossa pretensão foi a de propor discussões por meio do olhar de diversos campos do conhecimento tendo como ponto de partida a produção fílmica, articulados por atividades de ensino e pesquisa que podem se desdobrar na geografia, na história e na literatura brasileira. A atividade tem como pressuposto pensar a linguagem do cinema como uma possível narrativa contemporânea inserida no universo das Humanidades, enquanto objeto de cultura. Realizados para diversos fins, imagens são produtos culturais que estão disponíveis para consumo de todos e enquadram em si as imagens de nossa memória cultural e, enquanto tal, essas produções é que mediam a formação de nossas sensibilidades.

Referências

- ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Ática, 1984.
- AMARAL, Milton. **Jeca Tatu**. BRA: PAM Filmes, 1959.
- AMARAL, Suzana. **A hora da estrela**. BRA: Raiz Produções Cinematográficas; Embrafilme, 1986.
- ANDRADE, João Batista de. **O homem que virou suco**. BRA: Raiz Produções Cinematográficas; Embrafilme; Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo, 1980.
- ANDRADE, Joaquim Pedro de. **Macunaíma**. BRA: Difilm; Filmes do Sêro Ltda.; Grupo Filmes Ltda.; Condor Filmes S.A., 1969.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1997.
- BABENCO, Hector. **Pixote**. BRA: H. B. Filmes Ltda.; Unifilm; Embrafilme, 1980.
- BARRETO, Bruno. **O que é isso, companheiro?** BRA: Produções Cinematográficas L.C. Barreto Ltda.; Filmes do Equador Ltda.; L. C. Barreto Ltda; Sony Corporation of America; Columbia Pictures Television Trading Corporation, 1997.
- BARRETO, Lima. **O cangaceiro**. BRA: Companhia Cinematográfica Vera Cruz S.A, 1953.
- CÂNDIDO, Antônio. Dialética da Malandragem (caracterização das Memórias de um sargento de milícias). In: **Revista do Instituto de estudos brasileiros**, nº 8, São Paulo: USP, 1970, pp. 67-89.
- COIMBRA, Carlos. **Iracema**. BRA: CSC – Produções Cinematográficas Ltda.; Embrafilme, 1979.
- COUTINHO, Eduardo. **Cabra marcado para morrer**. BRA: CPC – Centro Popular de Cultura da UNE – União Nacional dos Estudantes; MPC – Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, 1964-1984.
- DIEGUES, Cacá. **Bye, bye Brasil**. BRA: Produções Cinematográficas L. C. Barreto Ltda., 1979.
- _____. **Chuvas de verão**. BRA: Alter Filmes Ltda.; Terra Filmes Ltda., 1978.

- DUARTE, Anselmo. **O pagador de promessas**. BRA: Cinedistri – Companhia Produtora e Distribuidora de Filmes Nacionais, 1962.
- FARIAS, Roberto. ***Pra frente, Brasil***. BRA: ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1970.
- GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** São Paulo: Companhia das Letras, 1979.
- GOMES, Dias. **O pagador de promessas**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1967.
- GOUVÊA, Luzimar Goulart. **Monteiro Lobato e Mazzaropi e o imaginário caipira**. Taubaté: Casa Cultura, 2013.
- GUARNIERI, Gianfrancesco. **Eles não usam black-tie**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.
- HIRSZMAN, Leon. **Eles não usam black-tie**. BRA: Leon Hirszman Produções, 1981.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 36. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record; Martins, 1977.
- ROCHA, Glauber. **Terra em transe**. BRA: Mapa Produções Cinematográficas Ltda., 1967.
- _____. Uma estética da fome. **Revista Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: ano I, n.o 3, Julho, 1965).
- SALLES JR., Walter. **Central do Brasil**. BRA: Videofilmes; Riofilme; MACT Productions; E.S.R. Films Ltd.; Cinematográfica Superfilmes, 1998.
- SALLES JR., Walter; THOMAS, Daniela. **Terra estrangeira**. BRA: Videofilmes; Animatógrafo, 1995.
- SANTOS, Nelson Pereira dos. **Vidas secas**. BRA: Produções Cinematográficas Herbert Richers S.A., 1963.
- SILVA, Sérgio. **Anahy de las Misiones**. BRA: M. Schmiedt Produções; Consórcio Europa Severiano Ribeiro, 1998.

CAPÍTULO 11

ANTÓNIO NOBRE
À VISTA DE UM QUADRO DE DELAROCHE

Fernando Curopos¹

Resumo: Ao redigir o seu soneto “Santa Iria”, o poeta António Nobre inspira-se diretamente de um quadro do pintor francês Paul Delaroche: “(Impressões dum quadro de Delaroche)”. No entanto, esse subtítulo que aparece na primeira edição do livro *Só*, desaparece aquando da 2ª. Esse apagamento leva a pensar que o autor está mais interessado pelo tema do que pelo quadro em si. Com efeito, o tema da mulher morta é um dos temas prediletos do autor. Assim, o desejo de ver a amada morta nos poemas, denota o desejo de escapar a um destino imposto: a heterossexualidade como norma. O poeta sofre da impossibilidade de amar segundo as regras sociais de um espaço e um tempo em que a homossexualidade é condenada. Pelo que a figura da mulher morta serve de exutório poético, mostrando assim o desejo de romper com a ordem heteronormativa.

António Nobre à la vue d’un tableau de Delaroche

Résumé : Pour son sonnet « Santa Iria », le poète António Nobre s’inspire directement d’un tableau du peintre français Paul Delaroche : « Impressions d’un tableau de Delaroche ». Néanmoins, ce sous-titre qui apparaît lors de la première édition de son recueil, est effacé lors de

1 Université Paris Sorbonne

2^{ème}. Cet effacement laisse à penser que c'est plus la thématique que le tableau lui-même qui intéresse l'auteur. En effet, le thème de la femme morte est une hantise toute personnelle. Ainsi, le désir de faire mourir poétiquement la partenaire féminine peut recouvrir une volonté chez le poète d'échapper à un destin imposé : l'hétérosexualité comme norme. Alors que Nobre souffre de l'impossibilité d'aimer selon les règles sociales d'un espace et d'une époque où l'homosexualité est condamnée, le motif de la femme morte sert d'exutoire poétique à un désir iconoclaste de rompre avec l'ordre hétéronormatif.



Illustration n° 1 : Paul Delaroche, *La Jeune Martyre*, Musée du Louvre.

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, le motif de la femme morte dont fait partie le mythe shakespearien d'Ophélie devient un thème obsédant, et s'il a inspiré bon nombre d'écrivains romantiques, il continue à hanter les postromantiques. Des auteurs d'horizons culturels différents (Poe, Nerval, Villiers de l'Isle-Adam, Gautier, Novalis, Heine) vont peupler leurs œuvres de femmes mortes ou en devenir.

Le mythe naît sous la plume d'un écrivain, mais celui-ci est repris dès la fin du XVIII^e siècle par bon nombre de peintres et sculpteurs. En effet, le motif excède de très loin le seul univers littéraire. L'art pictural nourrit aussi une fascination toute particulière pour les jeunes martyres, les femmes évanescences et fragiles. Si la mort sur l'eau, métaphore du mythe d'Ophélie, devient un thème de prédilection pour Delacroix, qui peint *La Mort d'Ophélie* en 1843 et ne cessera de la peindre sa vie durant, c'est surtout le peintre anglais John Everett Millais qui va le rendre célèbre avec son *Ophelia* (1851) exposé à la Royale Académie en 1852 et reproduit en gravure dans maintes revues. *Ophelia* devient dès lors une véritable "icône" romantique. Le tableau connaît un tel retentissement que le mouvement des préraphaélites auquel il appartient devient à la mode. Le poète Dante Gabriel Rossetti célèbre une femme évanescence et virginale dans ses poèmes et la matérialise dans son *Hamlet and Ophelia* (1858). L'Ophélie préraphaélite s'impose mais glisse vers un autre univers plus charnel dans *La Jeune Martyre* (1855) du peintre romantique français Paul Delaroche (illustration n° 1). Le mythe s'impose alors à travers l'Europe et contamine tous les arts. On le retrouve dans l'opéra *Hamlet* (1868) de Michel Carré et Jules Barbier, ainsi que dans le ballet *Giselle* (1841) dont Théophile Gautier compose le livret. Les sylphides éthérées du ballet tout de blanc vêtues, en jupons vaporeux, sont la matérialisation de l'aspect immatériel du portrait féminin qui se dessine dans la dualité de l'imaginaire du Romantisme ; *Giselle* devient une jolie morte, l'opposé de la femme-fatale.

Le poète António Nobre, héritier fin-de-siècle du mythe, retrouve dans l'image d'Ophélie un motif compensatoire pour ses hantises intimes. En effet, il semblerait que son amitié avec le poète Alberto de Oliveira révèle un contenu latent, une homosexualité refoulée (CUROPOS, 2008)² qui pousse Agustina Bessa-Luís à parler du recueil du poète, *Só*, comme d'un "acto de repressão dum reprimido" (BESSA-

2 C'est la thèse que nous défendons à travers une étude de la poésie et de la correspondance de l'auteur de ce chapitre.

LUÍS, 1995, p. 10) . La supposée sensibilité féminine de l'auteur, tant décriée par la critique, ne serait alors que la mise en texte d'une révolte contre un ordre moral, social et esthétique hétéronormatif : une révolte contre l'ordre "nor-mâle" (CUROPOS, 2009, p. 306). L'angoisse de la confrontation avec l'altérité se résout alors par l'éloignement de l'Autre, la femme, ou son rejet, voire sa mort, car cet Autre représente une "menace" pour cet homme dont l'objet d'amour échapperait à la norme. La résolution poétique de cette problématique intime pousse le Moi du poète jusqu'à faire mourir celle/s par qui surgit l'angoisse ou à les voir déjà comme mortes. C'est ainsi que l'aimée devient "A Sombra", un fantôme errant qui vient peupler les nuits du sujet lyrique, peupler son lit d'une présence immatérielle, donc sans son corps :

Não tarda a sombra, aí. Vai alto o Sete-Estrela
São horas d'ela vir. Minha alma, atende !
(...)
Oíço um rumor : talvez... Ei-la, é ela : ao longe, avisto
Seu vulto em flor : postas as mãos no seio,
Com o cabelo separado ao meio,
Todo caído para trás, como o de Cristo !

Sorri. Que linda vem, Jesus ! Que bem vestida !
Quantas lembranças deste peito arranco !
Foi assim que primeiro a vi, de branco,
Foi nesse traje que ela sempre andou, em vida !
(BESSA-LUÍS, 1995, p. 151)³

C'est ainsi que les portraits féminins qui se dessinent dans l'univers poétique de Nobre sont toujours très marqués par l'évanescence et la blancheur qui renvoient bien évidemment au symbole d'une virginité et d'une grâce toute enfantine que le sujet ne peut songer à ternir :

Na tua face, alvíssima camélia,
Brilha um sorriso luminoso e franco,
E vestes sempre, meu amor, de branco,
Como vestiam Julieta e Ofélia... (NOBRE, 1988, p. 20)

3 Manuela Gouveia Delille a fait une brillante étude de ce poème et démontré avec justesse comment son écriture avait été influencée par la lecture de *Hamlet* de Shakespeare. (DELILLE, 1975)

“Meu amor” certes ; cependant l’aimée n’en est pas moins comparée dans sa virginale blancheur à Juliette et Ophélie, deux paradigmes d’amours infortunées, tragiques. Ce type de beauté est très marqué par les influences des préraphaélites anglais ; regard délavé, pâleur et blondeur littéraire construisent des portraits de femmes angéliques matérialisés par les jeunes *misses* qui peuplent ses vers de jeunesse et la vie affective du poète :

Ó suavíssima e loira rapariga !
Loira, mais loira, do que a Lua e o Sol,
O teu cabelo é uma luxuosa estriga
Cheia de imensa luz, como um farol ! (NOBRE, 1988, p. 36)

Toutefois, il ne pouvait en être autrement car la femme-fatale fin-de-siècle est ou bien une brune aux yeux noirs, ou bien une rousse aux yeux verts et notre inconscient collectif très manichéen sait reconnaître ces stéréotypes littéraires bien éloignés de ceux qui se créent chez l’auteur. L’obscurcissement de la chevelure et du regard qui s’opère dès le Romantisme pour donner corps à l’alternative femme ange ou démon, est l’indice d’un passage de la pureté à la volupté, de la passion idéale et pure à la passion physique et dévorante de toute la littérature de la fin du XIX^e siècle. Le regard noir était alors la métaphore d’un amour funeste, fatal et par métonymie celui d’une femme-fatale. Néanmoins, le poète va aussi apprendre à bouleverser ce stéréotype :

Pois quem nos perde é o olhar suave e místico
Das moças virginais da tua terra...(NOBRE, 1988, p. 263)

Le regard des Portugaises n’a rien de sensuel mais renvoie bien au contraire à une douceur et une candeur toute asexuée. Sous la plume du poète, le regard noir latin s’illumine de nouveaux feux:

Ó olhos pretos ! olhos pretos ! olhos cor
Da capa d’Hamlet, das gangrenas do Senhor !
(...) Ó olhos, Portas
Do Céu ! Ó olhos sem bulir como águas-mortas,
Olhos ofélicos ! Dois sóis, que dão sombrinha...
(NOBRE, 1988, p. 114-115)

“Olhos ofélicos” car, bien au contraire, les yeux noirs ne sont plus ceux d’une femme-fatale qui renvoient au mythe du regard de braise de Carmen, la bohémienne andalouse, ce ne sont plus des yeux qui foudroient et condamnent l’objet sur lequel ils se posent, mais le signe d’un deuil intérieur, d’une tragédie à venir ; fatals certes, mais d’une fatalité intime et spéculaire. Ils se confondent déjà avec l’eau qui l’emportera (“sem bulir como águas-mortas”). Ce regard métonymique est celui d’une “Ophélie” en devenir. L’écran oculaire se transforme en miroir d’un monde qui n’est plus que ténèbres. Mais il reflète aussi un Hamlet en puissance (“olhos cor/ da capa d’Hamlet”), celui qui poussera l’amoureuse infortunée à la mort. Le *je* s’y voit tel le prince shakespearien, et finit par la voir non plus telle qu’elle est mais telle qu’il la désire, muette, dans un dialogue qui tourne à l’élégie. Par ailleurs, l’intérêt majeur d’une description ne s’intéressant qu’au visage ou aux parties hautes du corps est qu’elle procède à une “hiérarchisation du corps ou du visible”(VIGARELLO, 2004, p. 17), retirant par là même toute profondeur et toute matérialité au corps féminin. En ce sens, les femmes décrites par António Nobre deviennent des êtres asexués.

La promenade romantique des amoureux, dans une barque sur une eau calme, vient raviver et renouveler le thème:

Era de noite. O rio era sereno.
Brandamente agitava a sua trança
A brisa que gemia triste e mansa,
Como o chorar do Cristo de Nazareno.

Tu apoiavas o teu rosto ameno
Em tua débil mão, gentil criança ;
O céu cantava um hino de esperança,
O mar ao longe soluçava um treno...

Tu descansavas no batel dourado
E teu olhar, tão triste, angustiado,
Espraiavas p’lo azul suavemente ;

Eras tão bela, assim !, visão querida.
Com a cabeça um tanto descaída...
Ó minha santa e pálida inocente ! (NOBRE, 1988, p. 75)

La femme-enfant du sonnet (“gentil criança”) peut être contemplée sans être désirée (“inocente”), objet tabou *a priori* car les enfants ne peuvent être désirés sans que cela soit réprimé socialement et considéré comme une perversion. Les mécanismes de défense du sujet d’écriture n’ont plus lieu d’être, aucune angoisse ne vient assaillir le Moi. La beauté de la femme advient de sa jeunesse et de sa candeur, mais aussi de ce que le sujet qui la contemple sait que ce n’est pas sur lui que se porte son regard, mais sur cette eau qui l’emporte, miroir d’une réalité à venir. Son regard “triste, angustiado” n’est que la métaphore du souhait du sujet de la voir morte, telle Ophélie ou “Santa Iria”, emportée dans un “batel dourado”, glissant délicatement le long d’un fleuve calme par une journée amène, le corps inerte (“descansavas”), la tête “descaída”. La nature personnifiée concourt à la construction d’une élégie, la brise “gemia (...) como o chorar do Cristo de Nazareno”, la mer “soluçava”. Elle devient la triste spectatrice de la tragédie qui se trame. L’espoir ne peut qu’advenir d’un ailleurs, d’une transcendance divine qui la fera “santa” : “O céu cantava um hino de esperança”. Cette femme-enfant n’est déjà presque plus de ce monde, et la promenade nocturne semble se transformer en traversée du Styx, le sujet lyrique en Charon fin-de-siècle, transportant lui-même au royaume d’Hadès cette jolie morte.

Pendant, c’est surtout l’Ophélie shakespearienne et ses épigones artistiques qui vont trouver une large répercussion dans l’œuvre du poète à l’heure même où elle est supplantée par d’autres mythes féminins, des féminités dévorantes bien loin de la passivité de l’héroïne du dramaturge anglais. C’est donc dans un contexte très personnel que s’inscrit le mythe d’Ophélie et ses échos picturaux dans la poétique de Nobre, mythe qu’il développera explicitement dans deux compositions qui se suivent dans le recueil *Só*, “Santa Iria” et “Enterro de Ofélia”(DELILLE, 1993) :

Morreu. Vai a dormir, vai a sonhar...Deixá-la !
(Falai baixinho : agora mesmo se ficou...)
Como Padres orando, os choupos formam ala,
Nas margens do ribeiro onde ela se afogou.

Toda de branco vai, nesse hábito de opala,
Para um convento : não o que o Hamlet lhe indicou,
Mas para um outro, olhai ! que tem por nome a *Vala*,
Donde jamais saiu quem, lá, uma vez entrou !

O doce Pôr-do-Sol, que era doido por ela,
Que a perseguia sempre, em palácio e na rua,
Vede-o coitado ! mal pode suster a vela...

Como damas de honor, Ninfas seguem-lhe os rastros,
E, assomando no Céu, sua Madrinha, a Lua,
Por ela vai desfiando as suas contas, Astros ! (NOBRE, 1988, p. 157)

Le choix du verbe placé dès l'attaque du sonnet, sous l'accent et délimitant une phrase à lui tout seul, est ici radical. Morte dès l'*incipit* la femme n'est plus aussi terrifiante et le poème tableau peut devenir un spectacle auquel les narrataires sont conviés ("olhai", "vede"), spectacle macabre doucement ironique (DELILLE, 1993, p. 65)⁴ qui contraste étrangement avec le thème qui est ici réinterprété. Le soleil est présenté comme un rival d'Hamlet, amoureux transi d'une Ophélie restée froide à ses avances et qui, maintenant, ne peut plus "suster a vela" (l'image peut s'interpréter comme la métaphore de l'impuissance, la force virile de l'astre du jour lui est retirée par l'adverbe "mal"). Mais c'est aussi de l'impossibilité de nouer une relation dont il est question ici. Si Ophélie est une amoureuse acculée au suicide, la lune est une amoureuse éconduite car son amant de toujours n'a plus d'yeux que pour une autre. Sous le ton badin affleure le sérieux de l'impossible conciliation du masculin et du féminin qui parcourt toute l'œuvre du poète, une dualité qui devient un véritable duel, qui se résume souvent à une mise à mort du féminin lorsque celui-ci devient menaçant. Le mythe s'élargit à ce que Bachelard appelle une "ophélisation cosmique" (BACHELARD, 1993). L'astre nocturne est dans l'univers symbolique reconnu comme un principe féminin, et l'on sait toute la familiarité que Nobre entretient avec la lune. C'est pourquoi le poète la voit flotter sur l'eau telle l'infortunée Ophélie :

No entanto, como enormes esqueletos
Cobrem o rio as árvores, Hamletos
Numa postura estática e silente...

4 Maria Manuela Gouveia Delille note que : "Ao mesmo tempo, pela inserção de exclamações e expressões coloquiais, prosaicas, algumas delas propositadamente equívocas, pela ambiguidade de concepção a nível imagético, pela redução do elemento cósmico a proporções humanas e familiares, cria-se uma leve ironia em relação à figura mítica de Ofélia e, no fundo, em relação à própria morte.", "A Santa Iria" de António Nobre ou a nacionalização do motivo de Ofélia, *op. cit.*, p. 65.

E a lua vai boiando à tona da água,
Gémea do amor, dos séculos, da mágoa,
Como Ofélia nas águas da corrente ! (NOBRE, 1988, p. 80)

“Gémea do amor”, car elle représente le double céleste du personnage shakespearien escorté dans son voyage par les ombres d’un Hamlet démultiplié (“Hamletos”). “Enterro de Ofélia”, rédigé en 1888, s’inscrit donc dans la continuité thématique du sonnet “Santa Iria”, retravaillé entre sa première rédaction en juillet 1885 et sa publication ultime dans la deuxième édition de *Só*. Le titre original était “Santa Cecília” et le sous-titre explicite, “Impressões de um quadro de Delaroche”. La première version du poème avait déjà été publiée au Portugal dans la revue *A Ilustração* du 5 septembre 1885 et, un mois plus tard, au Brésil, dans la revue *A Semana*, avec pour sous-titre “Sobre um quadro de Delaroche”(NEVES, 1989/1990). Dans la deuxième édition du recueil, il deviendra “Santa Iria” et toute référence au tableau de Delaroche disparaîtra, le sous-titre devenant “(Que floresceu em Nabância no século VII)” :

Num rio virginal d’águas claras e mansas,
Pequenino baixel, a Santa vai boiando.
Pouco a pouco, dilui-se o oiro das suas tranças
E, diluído, vê-se as águas aloirando.

Circunda-a um esplendor de verdes Esperanças,
Unge-lhe a fronte o luar [os Santos Óleos] brando,
E, com a Graça etérea e meiga das crianças,
Formosa Iria vai boiando, vai boiando...

Os cravos e os jasmims abrem-se, à luz da Lua,
E, ao verem-na passar, fantástica barquinha
Murmuram entre si : «É um mármore que flutua !»

Ela entra, enfim no Oceano... E escuta-se ao luar,
A mãe do Pescador, rezando a ladainha
Pelos que andam, Senhor ! sobre as águas do Mar...
(NOBRE, 1988, p. 156)

Ecrit au Portugal, le sonnet initial (NOBRE, 1988, p. 258) est en somme un “iconotexte”, défini par Liliane Louvel comme “une image

visuelle convoquée par le texte et non pas seulement l'utilisation d'une image visible venant en illustration ou comme point de départ créatif" (LOUVEI, 1997, p. 489). La mise à mort de la femme ne surgit donc pas de l'esprit du poète mais à la vue d'un tableau représentant cette scène, et c'est sans doute pour cela que le sonnet baigne dans une espèce de sérénité nocturne. Le cadavre qui flotte et que travaille la mort est un corps à la beauté enfantine ("Graça etérea e meiga das crianças") qui évoque de la tendresse (d'où les diminutifs "pequenino", "barquinha"). Mais c'est surtout un corps qui, bien qu'éthéré et flottant, devient "um mármore". La métaphore recouvre aussi celle du regard du spectateur qui reste de marbre, aucun désir ne peut surgir de ce corps que la mort rend tabou.

Le corps féminin est d'autant plus mis à distance qu'il est déjà une création artistique et non pas une pensée qui vient assaillir le sujet d'écriture. C'est une autre morte littéraire et hagiographique que le personnage évoque, celle du "Romance" de "Santa Iria" retranscrit dans le *Viagens na minha terra* de Garrett (GARRET, 1988) auquel justement Nobre rend hommage dans un poème écrit en 1892, peu de temps avant la publication du recueil et la transformation de "Santa Cecília" en "Santa Iria". Par ailleurs, les deux seules autres références à la sainte dans *Só* se trouvent dans le poème "Purinha" écrit en 1891, ce qui vient corroborer l'idée que la transformation est due en partie à la lecture du roman de Garrett. Toutefois, bien que remanié, le poète garde la date de sa rédaction initiale, 1885. Dans le "Bairro Latino" abhorré, la morte devient une sainte lusitanienne bien dans la mouvance "neogarrettista" du poète Alberto de Oliveira, sans pour autant perdre de sa portée symbolique dans l'inconscient du sujet. Nobre fuit un tableau français pour retrouver les pages d'un livre du "caro Garrett" (NOBRE, 1988, p. 71) et pour s'éloigner tout autant du corps féminin.

Le sous-titre de la pièce initiale, "(Impressões dum quadro de Delaroché)", indique bien que le poète a vu "un" tableau du peintre français, reproduit forcément. Néanmoins, si l'on peut considérer le sonnet initial comme une *ekphrasis* du *La Jeune Martyre*, de Delaroché, son titre "Santa Cecília" est celui d'un autre tableau de ce même peintre dont les reproductions circulent depuis 1840, d'après la gravure de François Forster mais aussi des photos prises par Robert Jefferson Bingham (illustration n° 2).



Illustration n° 2 : Robert Jefferson Bingham, Sainte Cécile, 1858. Musée d'Orsay.

Cependant, une fois à Paris, il aura pu voir *La Jeune Martyre* au Louvre dans toute sa majesté et s'apercevoir de sa confusion initiale : il avait confondu deux œuvres du même peintre. Le changement de titre permettait ainsi d'effacer définitivement son erreur, éviter de montrer son peu de culture picturale alors même que le tableau *La Jeune Martyre*, reproduit dès 1855 au Portugal, était l'objet de moqueries de la part des auteurs réalistes, Eça de Queirós notamment, qui y voyait le symbole d'un Romantisme suranné et délétère ⁵. Mais il a pu s'apercevoir aussi

⁵ En effet, Luísa, l'héroïne du roman *O Primo Basílio* (1878) de Eça de Queirós, possède une reproduction de ce tableau dans son salon : “as molduras douradas e pesadas

de toute sa charge érotique, une jeune martyre dont la chair affleure sous la robe blanche, à l'opposé du sonnet qui lui rend hommage. Car dans l'univers de l'iconographie du XIX^e siècle relié au thème d'Ophélie, comme l'a analysé Murielle Gagnelin, "tout se passe comme si deux Ophélie surgissaient désormais. La première est l'Ophélie calme et souvent bougonne. (...) Adolescente vertueuse, le jeune-fille apparaît dans une mise stricte. Elle adopte des positions sévères". La deuxième, quant à elle, "se fait ardente, éperdue, sensuelle. Tout — gestes, habits, mouvements — exhale en elle le désir" (GAGNEBIN, 1984, p. 29). Celle du tableau de Delaroche ferait plutôt partie de la deuxième catégorie et pour cela mise à distance, une Ophélie sensuelle qui, de la peinture, passe en poésie :

Cautérise et coagule
En virgules
Ses lagunes des cerises
Des félines Ophélie
Orphelines en folie.
(...)
Sourd aux brises des scrupules,
Vers la bulle
De la lune, adieu nolise
Ces félines Ophélie
Orphelines en folie !... (LAFORGUE, 1994, p. 57)

Aux "félines Ophélie" de Jules Laforgue, Noble préfère les "adolescentes vertueuses", tristes victimes et non pas femmes tentatrices. En effet, "ces représentations frontales de la femme victime (...) contrebalancent celles de la femme fatale dont Salomé est le parangon : Ophélie (...) fonctionne comme l'envers positif de la princesse de Judée" (SOUBIRON, 2007, p. 159). C'est sans doute pourquoi les sonnets "Santa Iria" et "Enterro de Ofélia" qui se suivent dans l'architecture de *Só* se trouvent regroupés sous le titre explicite de "Elegias". Morte, la femme peut enfin être contemplée car elle ne représente plus aucun danger pour le sujet. Elle devient une belle nature morte, d'où le travail de la mort et l'horreur de la décomposition à venir sont évincés. L'univers qui les entoure est étrangement paisible, silencieux et "virginal", tout comme

de duas gravuras (a *Medeia* de Delacroix e a *Mártir* de Delaroche)". (QUEIRÓS, 2007, p. 19)

elles. “Ofélia” est toute vêtue de “branco”, “Iria” a la “graça etérea e meiga das crianças”, autant de sèmes qui renvoient à la vision de la femme du poète et à sa personnification majeure : “Purinha” (CUROPOS, 2008). Le corps intact de la Sainte ou d’Ophélie flottant dans l’eau ne sont que le reflet du corps vierge du sujet poétique, car dans ce “rio virginal” flotte aussi l’image de celui qui regarde et se penche sur la “chair belle et impolluée” de cette infortunée Ophélie. L’eau devient miroir d’une virginité spéculaire. Au delà du corps qu’il regarde, le sujet contemple sa propre incapacité à désirer ; absorbé qu’il est par sa propre image, il ne peut désirer l’Autre, la femme.

Ainsi, le désir de faire mourir poétiquement la partenaire féminine peut recouvrir une volonté chez le poète d’échapper à un destin imposé : l’hétérosexualité comme norme. Alors que Nobre souffre de l’impossibilité d’aimer selon les règles sociales d’un espace et d’une époque où l’homosexualité est condamnée, le motif de la femme morte sert d’exutoire poétique à un désir iconoclaste de rompre avec l’ordre hétéronormatif. La mort d’Ophélie devient le mythe alibi qui sert à briser les carcans de l’éternel couple hétérosexuel. Hamlet repousse l’infortunée Ophélie, tout comme António Nobre repousse le corps féminin, sans toutefois pouvoir chanter celui dont il rêve ni approcher celui qu’il aime, le poète Alberto de Oliveira. Sa marginalité sexuelle refoulée fait de lui un homme définitivement seul : *Só*.

Bibliographie

- BACHELARD, Gaston. **L’Eau et les rêves**, Paris, José Corti, 1993.
- BESSA-LUÍS. Introdução. **Só**, Porto, Livraria Civilização Editora, 1995.
- CUROPOS, Fernando. “Purinha” de António Nobre ou Eros sublime. **Faces de Eva**, Lisboa, n° 19, 2008, p. 39-52.
- CUROPOS, Fernando. António Nobre et l’intime secret. **Sigila**, Paris, n° 21, 2008, p. 59-73.
- CUROPOS, Fernando. **António Nobre ou la crise du genre**. Paris: L’Harmattan, 2009.

- DELILLE, Maria Manuela Gouveia. “A Sombra” : poema hamléptico e ofélico de António Nobre. **Biblos**, Coimbra, vol. LI, 1975, p. 183-229.
- DELILLE, Maria Manuela Gouveia. A Figura da *femme fragile* e o mito de Ofélia na lírica juvenil e no *Só* de António Nobre. **Colóquio/Letras**, Lisboa, nº 127-128, 1993, p. 117-134.
- GAGNEBIN, Murielle. Poïétique de l'éros féminin : variations sur Ophélie. In : **L'Irreprésentable ou les silences de l'œuvre**, Paris, PUF, 1984.
- GARRETT, Almeida. **Viagens na minha terra**. Nem Martins, Publicações Europa-América, 1988.
- LAFORGUE, Jules. “Stérilités”, in **L'Imitation de Notre-Dame la lune**, Paris, Poésie/Gallimard, 1994.
- LOUVEL, Liliane. La description picturale. **Poétique**, Paris, Seuil, nº 112, novembre 1997.
- NEVES, João Alves das. A influência de António Nobre na poesia brasileira. **Nova Renascença**, Porto, nº 35/38, vol. 9, 1989-1990.
- NOBRE, António. **Poesia Completa**. Lisboa: Círculo de leitores, 1988.
- QUEIRÓS, Eça de. **O Primo Basílio**. Lisboa: Porto Editora, 2007.
- SOUBIRON, Jean-Roger. “Ophélie, une image emblématique de la noyade dans la peinture française et anglaise du XIXe siècle, du romantisme au symbolisme”. In : CHAUVAU, Frédéric (Org.). **Corps submergés, corps engloutis, une histoire des noyés et de la noyade, de l'Antiquité à nos jours**. Paris : Créaphis, 2007.
- VIGARELLO, Georges. **Histoire de la beauté : Le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours**. Paris. Éditions du Seuil, 2004 (coll. Histoire de la France politique).

CAPÍTULO 12

MORIR DE PIE: DE CHE A IRINA, O PERCURSO DE UM TRANS INCOMPARÁVEL

Véronique Pugibet¹

Resumo: O documentário mexicano *Morir de pie* (2011) de J. Correa interroga a questão do gênero com delicadeza e precisão, evitando todo voyeurismo. Correa mostra a história e o cotidiano de duas personagens, particularmente uma entre elas apresentando as idas e vindas entre o passado e o presente de diversas maneiras. Descobrimos o seu passado revolucionário, uma figura engajada e totalmente identificada a Che Guevara ao ponto que a semelhança é extremamente perturbadora para o espectador. Mas após um percurso doloroso no sentido figurado e literal do termo, este “Che” deixará sua identidade emprestada por reencontrar a que se achava no mais profundo do seu ser e que a conduzirá a uma mudança radical. Na verdade, ele poderá assumir uma nova identidade sexual após um longo combate. Este documentário retraza então a procura e a construção permanente da identidade de Irina através de certo percurso iniciático.

1 Université Paris Sorbonne

Morir de pie: du Che à Irina,
le parcours d'une trans hors pair

Résumé: Le documentaire mexicain *Morir de pie* (2011) de J. Correa interroge la question du genre avec délicatesse, justesse et en évitant tout voyeurisme. Correa suit l'histoire et le quotidien de deux personnages mais plus particulièrement celui de l'un d'entre eux en maintenant constamment des allers et retours entre passé et présent par divers biais. On y découvre son passé de révolutionnaire, figure engagée et pleinement identifiée au Che Guevara au point que la ressemblance en est extrêmement troublante pour le spectateur. Mais suite à un parcours douloureux au sens propre et figuré, ce « Che » abandonnera son identité d'emprunt pour retrouver celle qui gisait au plus profond de son être et qui le conduira à un changement radical. Il pourra en effet épouser une nouvelle identité sexuelle après un long combat. Le documentaire retrace donc la quête et la construction permanente d'identité d'Irina à travers une sorte de parcours initiatique.

« On ne naît pas femme, on le devient »
Simone de Beauvoir (BEAUVOIR, 1949)

“El hombre nuevo ha nacido y es mujer”
Rubén Bonet

Nombreuses ont été les réflexions, études, colloques ces dernières années sur la question du genre. Divers courants de pensée se bousculent pour aborder cette question. Les *gender studies* revendiquent une spécificité féminine puisqu'elles distinguent avec Judith Butler, le genre (une construction sociale et culturelle), le sexe biologique et enfin la sexualité (le désir). A travers ces approches, un certain nombre d'idées reçues ont pu être remises en cause quant à la différence des sexes, à la spécificité et au prétendu naturel chez l'homme ou la femme permettant finalement l'acceptation d'autres modes de vie et identités (mariage homosexuel, homoparentalité etc.). La *Queer theory* considère ainsi la distinction entre homme et femme comme l'expression d'une « binarité

artificielle », construite par une « culture hétérosexuelle dominante ». Cette théorie refuse la répartition des sexes (mâle/femelle), au profit d'une pratique et d'une performativité des genres. Elle considère donc à la place de cette binarité une prolifération de genres (masculin, féminin, gays, lesbiennes, travestis, transsexuels...).

Mais les courants féministes s'insurgent contre l'idée de faire abstraction de l'identité biologique des femmes et du rôle de la nature (les humains sont des corps vivants) au profit de la culture avant tout. On ne peut concevoir la sexualité en éliminant son versant biologique, c'est-à-dire la fonction sexuelle génératrice, l'expérience de la procréation qui engage des corps féminins et masculins. Notre sexualité est relative à la génération qui relève bien du biologique. La différence des sexes féminin/masculin n'est pas propre au genre humain. Enfin, pour le féminisme, les femmes ne sont pas des hommes comme les autres puisque nous naissons homme ou femme avec une différence dans notre capacité à engendrer. Nier cela reviendrait à ôter aux femmes ce qu'elles ont en commun et le féminisme n'aurait alors plus de raison d'être (AGACINSKI, 2012). Comment comprendre par exemple leur soumission vis-à-vis des hommes ? Agacinski considère en effet, à la différence de la *Queer theory*, que c'est plutôt la hiérarchie des sexes ou les normes sociales qui régissent les sexualités qu'il faut questionner.

Ce sont ces divers courants qui, à leur manière, ont dénoncé les stéréotypes des représentations du masculin / féminin pour mieux les combattre dans l'éducation, la langue par exemple. On peut ainsi expliquer les lois régulières afin de les éradiquer des manuels scolaires, de viser la parité, de représenter les femmes dans tous types de métiers, tous les choix d'orientation sexuelle, afin de lutter contre le sexisme, l'homophobie, l'intolérance dès l'école.

Le documentaire *Mourir de pie*² (2011) aborde la question du genre depuis la perspective de sa construction, en interrogeant le rapport femmes / hommes, « système de genre » binaire selon la perspective hétérosexuelle dominante. L'objet de notre étude questionne ainsi le genre frontalement, gommant les frontières les plus communément admises et remettant en question toutes sortes de préjugés nous conduisant à envisager d'autres alternatives à l'identification à l'autre

2 Textuellement *Mourir debout*. La productrice est Martha Orozco, le film a bénéficié de l'appui de l'Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), Canal 22, CONACULTA, Martfilms, Media M9.

genre normativement défini (*cross gendered*). Aucun spectateur ne peut rester indifférent durant les 75 minutes de ce film car il y découvrira une réalité qui va bien au-delà des clichés et des idées reçues et ceci sans avoir besoin de connaître les théories féministes ou les études de genre. Ce qui est sûr, c'est qu'un certain nombre de certitudes et préjugés auront été ébranlés concernant le genre.

La réalisatrice, Jacaranda Correa, a une solide formation journalistique puisqu'elle a étudié le journalisme à la Faculté de Journalisme de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (Mexico), puis la sociologie politique à l'Université de la Sorbonne à Paris. Elle est actuellement journaliste, responsable éditoriale de programmes de recherche journalistique de la chaîne 22 (Canal 22) à Mexico, où elle anime un programme *El Rotativo* qui s'intéresse tout particulièrement à la question des femmes et du genre. Un de ses derniers documentaires *Había una vez* (2011) aborde la question de la violence domestique. Elle a réalisé trois documentaires pour la télévision et *Morir de pie*, son premier long métrage documentaire, considéré comme polémique lors de sa présentation, a obtenu divers prix³. C'est dans ce cadre professionnel qu'elle avait été alertée à propos des agressions et discriminations dont étaient victimes Irina et Nélida à Mexico dans leur immeuble. Ainsi en 2005, lors de son travail pour *Ventana de medianoche*, (premier journal d'informations de faits de société de Canal 22 qu'elle dirigeait), elle fit la connaissance d'Irina. Cette dernière revint un an plus tard dans un programme, *Espacio Alterno*, car les problèmes de voisinage persistaient; enfin la troisième fois, ce fut pour une émission consacrée par *El Rotativo* au transgenre et à la diversité sexuelle.

Synopsis Les préjugés des spectateurs sont sans cesse remis en cause dans ce film par le biais d'étonnants rebondissements et changements. En effet, *Morir de pie* raconte l'engagement d'un individu⁴ élevé au sein d'une famille communiste mexicaine dans une stricte morale révolutionnaire.

3 Premio del jurado joven a la Mejor película del 10th Vancouver Latin American Film Festival, Canadá 2012; Mención especial del jurado de largometraje documental del XV International Film Festival Cine Las Américas, EUA 2012 ; premio a la mejor dirección del festival de cine documental de Bilbao 2012; Mención honorífica en la categoría Movimientos sociales y organización ciudadana del VII Encuentro Hispanoamericano de Cine y Video Documental Independiente (Contra el silencio todas las voces), México 2012; Mejor documental mexicano del Festival Internacional de Cine Guanajuato, México 2011; Mejor largometraje mexicano documental del XXVI Festival Internacional de Cine en Guadalajara, México 2011.

4 Dont le nom ne sera jamais prononcé pendant le documentaire.

Très vite atteint d'une maladie chronique qui l'handicaperait toute sa vie durant (une polyneuropathie dégénérative) affectant tout d'abord ses extrémités et les rendant progressivement rigides, il sera condamné rapidement à se déplacer en fauteuil roulant. Face à des difficultés économiques, ses parents font appel aux pays du bloc socialiste pour qu'ils lui offrent une assistance médicale et trouvent un traitement. La Roumanie l'accueillera en 1972 et un peu plus tard l'URSS. Il y restera seul sept mois. La maladie évoluant, il y retournera en 1981. C'est en URSS qu'un ami lui offrira un béret, lui faisant remarquer combien ainsi il ressemblait au Che. Dorénavant, il défendra à corps perdu l'idéal du Che avec lequel justement il présente une troublante ressemblance physique qu'il cultive dès lors : barbe, moustache, coupe de cheveux, pose dans les photos, rappelant le célèbre cliché de Korda. C'est à Cuba qu'il se mariera avec Nélide, autre activiste procubaine combattante de gauche, engagée comme lui. Lorsque sa maladie prend une ampleur considérable menaçant de le laisser presque aveugle, il entreprend une autre révolution plus intime et personnelle. Pour pouvoir affronter cette nouvelle épreuve, le personnage se permettra d'écouter la part féminine qui est au plus profond de lui, le menant à un changement radical, un changement d'identité sexuelle. Et c'est à Mexico qu'il pourra se remarier avec Nélide sous sa nouvelle identité. On retiendra dans un premier temps que le personnage reste et demeure un activiste de premier ordre, revendiquant cette capacité à lutter, à ne pas renoncer à un idéal, même s'il a fait le choix de profonds changements concernant sa vie.



L'affiche du documentaire *Morir de pie*

Quels sont les moyens et le genre cinématographique retenus par la réalisatrice ? Ici le documentaire ne laisse jamais apparaître la réalisatrice, qui est en retrait, en position d'observatrice. C'est d'ailleurs cette position qu'elle revendique comme nécessaire dans son travail préliminaire auprès de ses personnages afin de mieux les connaître. Cette approche a duré un an, permettant de nombreux échanges et conversations. Pour elle, « l'essentiel était de regarder, c'est le processus scientifique de l'observation que nous avons perdu à force de nous intéresser aux données, parce que l'on veut appréhender la réalité et essayer de l'expliquer. » (PUGIBET, 2013)⁵ Elle a ainsi pu écouter les personnages et les observer dans leur vie quotidienne. C'est cette immersion dans leur vie ordinaire et leur routine que les spectateurs découvriront loin de tout esclandre ou voyeurisme.

Afin de confronter un parallèle qu'elle a souhaité conserver entre les deux personnages (avant et après le changement d'identité genrée), J. Correa a utilisé diverses archives : photos et films de famille, interviews, films amateur depuis la petite enfance d'Irina jusqu'à l'âge adulte, en passant par sa jeunesse guevariste (rares sont les images de sa tendre adolescence). Voici ce qu'en dira Irina : « Quand j'ai vu cette interview où tu aperçois un personnage avec barbe et moustache, je suis resté bouche bée, ai-je carrément perdu la mémoire ? Mais quand est-ce que je leur ai passé ce matériel ? Moi je ne le leur ai pas donné. D'où l'ont-ils pris, bon sang ? Voyons ce que dit ce connard ? » (MONTERROSAS FIGUEIRAS, 2012)⁶. On peut mesurer combien le documentaire a produit un effet cathartique sur le personnage, montrant la distance définitivement établie entre les deux individus.

Un autre procédé est le recours aux témoignages de personnages l'ayant connu pendant sa vie de militant pro Cuba. Les espaces et personnages représentés sont ceux de la petite enfance (fêtes de famille, jeux mais il s'agit essentiellement de films ou photos de groupe), le voyage à Moscou, quelques photos du père, les divers séjours à Cuba (sous formes de photos ou films), enfin une longue interview en plan fixe dans son appartement de Mexico entrecoupée par diverses étapes de sa vie constitue une sorte de fil conducteur permettant de comprendre qui est

5 C'est nous qui traduisons.

6 C'est nous qui traduisons. "Aquella entrevista en donde te aparece el personaje con barba y bigote, cuando lo vi me quedé así como, ¿o de plano me falla la memoria? Pero ¿cuándo les pasé este material? Yo no se los di. ¿De dónde demonios lo sacaron? ¿A ver qué dice este cabrón?"

ce personnage d'alors, identité construite elle aussi puisqu'il n'était autre qu'une sorte de clone du Che. Nélida est l'autre élément fondamental qui relie les deux personnages, son épouse avant et après, présente dès leurs voyages à Cuba, activiste elle aussi, et encore aujourd'hui puisqu'elle est membre du syndicat des travailleurs du métro de Mexico. Le montage de ces divers documents se fait soit avec des voix off tandis que défilent les archives, un certain nombre de raccords sonores entre les archives et les interviews ou plans du quotidien, soit en voix in (interviews actuels en gros plan d'Irina et Nélida et quelques témoignages).

La construction de son documentaire, selon J. Correa elle-même, est proche de celle du discours cinématographique. En effet, le spectateur, comme lors de la lecture d'un livre, doit en suivre les étapes. Le point de départ du film (Nélida animant une séance de reiki pour soulager Irina) se trouve aussi en être la conclusion ; entre les deux, on est confrontés à un vaste cycle de réflexions. En réalité, cette décision a été prise au moment du montage. Dans un premier temps, la réalisatrice souhaitait pouvoir à tout moment inclure alternativement dans son script les deux personnages. Mais progressivement, lors du tournage puis lors du montage, certains éléments les concernant ont été éliminés ou ajoutés, ce qui n'était pas prévu au départ. La construction du personnage masculin du début du film finit par sa mort symbolique dans le passé, dans une sorte de jeu fréquent en littérature. Le lecteur/spectateur est guidé jusqu'à ce que la narration littéraire lui fasse prendre conscience que le personnage n'est pas mort. « Symboliquement, oui, il l'est mais physiquement, il est bien là et dans le présent » (PUGIBET, 2012). Elle a ainsi souhaité jouer avec la narrativité spécifique qu'offre le documentaire cinématographique. Ceci explique le passage à un style très différent par rapport à ce qu'elle faisait comme journaliste. Elle revendique les outils de la recherche en dénonçant les limites du journalisme, qui ne propose pas de révéler et travailler la palette des émotions chez les spectateurs, ce qui, à son avis, permet un processus d'identification avec le personnage ou la situation, la trame, le contexte. Et finalement, c'est aussi pourquoi elle assume le choix de n'avoir pas fait un film didactique ou explicatif. Car après avoir mené de nombreux programmes sur ce sujet à la télévision et avoir abordé le thème du genre depuis différentes perspectives, elle est convaincue que c'est faire fausse route que d'expliquer au spectateur ce qu'est un transsexuel, un travesti même avec des chiffres, en faisant appel à des spécialistes etc.

***Morir de pie* dont le titre complet** renvoie à la maxime “Es mejor morir de pie que vivir de rodillas” et évoque deux personnages révolutionnaires emblématiques du monde latino-américain⁷. Le Che Guevara aurait repris cette affirmation du héros révolutionnaire mexicain Emiliano Zapata. D’entrée de jeu, le titre évoque ainsi un univers politique ; il n’apparaît qu’après 3’16, alors que l’on aura déjà pénétré dans le documentaire, le fameux point initial mais également point final du film. Le générique, un écran noir sur lequel défilent les noms de la réalisatrice, de l’équipe technique et des sociétés productrices, est accompagné d’un fond sonore avec quelques mots prononcés correspondant à la séance de reiki puis un très gros plan d’un visage et de deux mains, enfin Nélima annonce la gravité du thème : « je crois que la vie et la mort, c’est une décision très personnelle et très profonde [...] quand les gens sont satisfaits de ce qu’ils ont fait, ils décident de partir. »⁸. Rétrospectivement, on comprendra combien la mort est omniprésente tôt dans la vie d’Irina, prête dans une autre vie à donner celle-ci pour la révolution - nous renvoyant d’ailleurs à la devise guevariste « Patria o Muerte venceremos ». Ce n’est donc pas un documentaire “léger”. Sur cette phrase lourde de signification, la fin du générique se déroule plus léger, laissant apparaître le titre du film. Des lettres arrivent en vrac progressivement pour se mettre debout et compléter le titre *Morir de pie*. *Pie* est le premier mot constitué avant *Morir*, mettant en avant un aspect positif – debout, c’est ce que physiquement Irina ne peut plus faire mais au plan figuré, c’est ce qu’elle fait. Sur fond noir alternent un papillon blanc sous le O de *Morir* (mariposa étant synonyme de homosexuel au sens large : « marica, maricón ») et sur le I une étoile (renvoyant à l’étoile épinglée sur le béret du Che). Figurent ainsi en parallèle sur cet écran les deux identités du personnage.

C’est ainsi que s’instaure ce double regard sur le personnage dans sa quête et construction permanente d’identité, que nous suivrons dans un véritable parcours initiatique. On peut le comparer à la transformation de la chenille en chrysalide et enfin en papillon qui pourra prendre son envol. La transsexualité étant ce cheminement / *tránsito* vers ce que l’individu est réellement, impliquant un long processus de réassignation avec toutes les variantes possibles dans ces transitions. C’est ce à quoi

7 La Pasionaria aussi a prononcé cette devise lors de la guerre civile espagnole.

8 C’est nous qui traduisons. « La vida y la muerte yo creo es una decisión muy personal y muy profunda [...] cuando está satisfecha con lo que ha hecho y la gente decide irse.»

nous assistons depuis son identification au Che tout d'abord jusqu'à aboutir à un changement d'identité genrée actée, en passant par un renoncement et un au revoir solennel au Che et à sa figure. « Qui suis-je? Une femme. Qui suis-je? Irina. Qui ai-je été ? Irina. J'étais cachée, réprimée, terrifiée, mais j'étais là. Ce processus a été la seule chose dont j'ai eu besoin pour naître, et me voilà. » (LEYEVSKA, 2008)⁹.

La construction du héros révolutionnaire : un homme à toute épreuve

Le sosie du Che n'est jamais nommé de tout le film, son prénom masculin ne sera jamais prononcé, renforçant son identité au Che. C'est aussi le signe que le « *Che* » appartient à un passé profondément enfoui, très lointain et dont Irina refuse de se souvenir. A un moment vers la fin, la caméra souligne son nouvel état civil, et on lit, ou plutôt le regard glisse très rapidement sur un prénom masculin (Rodolfo) si on y prête attention – grâce à un arrêt sur image. A l'origine, il s'appelait Rodolfo Echeverría Gaitán et elle devient Irina Layevska- Echeverría Gaitán.

Il s'agit d'une identification physique réelle construite certes avec des symboles (étoile, béret, treillis, cigare¹⁰), un poster du Che est affiché chez lui mais il embrasse aussi ses idées de l'homme nouveau (dans sa bibliothèque, on aperçoit les œuvres du Che Guevara), sa solidarité avec les peuples (il porte un bandeau noir cousu sur son treillis en solidarité avec le Nicaragua) et surtout son idéal. Ainsi à l'époque, il affirme : « j'ai consacré ma vie à un projet politique différent, à une forme de vie différente, à la formation d'un homme nouveau et si mon espoir s'achève, eh bien, je me tire un coup de revolver »¹¹. On voit aussi combien il a fait siennes les pensées du Che à travers Fidel Castro : « Le Che parlait de la création de l'homme nouveau et cet homme n'existe pas encore. Il y a de

9 C'est nous qui traduisons. "¿Qué soy? Mujer. ¿Quién soy? Irina. ¿Quién fui? Irina. Estaba escondida, reprimida, aterrada, pero ahí estaba. Lo único que necesité fue un proceso para nacer, y aquí estoy".

10 Bien que le « *Che* » ne fume que des cigarettes.

11 C'est nous qui traduisons. "he dedicado mi vida a un proyecto político distinto, a una forma de vida distinta, a la formación de un hombre nuevo y si se me acaba la esperanza pues la verdad mejor me pego un tiro."

nouveaux hommes, mais un homme nouveau, il n'y en a pas ou il y en a peut-être un, deux, trois. A l'occasion de la mort du Che, Fidel, dans un discours lors de la veillée solennelle en mémoire au Che en 1967, nous a dit que si on nous demandait comment nous voulions que nos enfants soient éduqués, qu'ils soient éduqués dans l'esprit du Che. Si on veut savoir comment doit être le révolutionnaire du futur, nous voulons qu'il soit comme le Che."¹² C'est donc la référence absolue à Fidel qui explique d'une certaine façon aussi son identification au Che, Fidel étant le père de la révolution. C'est le sens que prend son engagement pour la cause cubaine puisqu'il a fait partie des membres fondateurs du comité mexicain de solidarité avec Cuba (*Movimiento Mexicano de Solidaridad con Cuba*). Toujours lors de cette longue interview, il évoque son arrivée à Cuba avec les camarades de l'opération *México : petróleo para Cuba*¹³. C'est avec émotion qu'il rappelle comment ils ont été reçus en qualité de « héros », sous-entendu héros révolutionnaires, par les *pioneros*, le peuple, les instances dirigeantes et même Fidel Castro, le père de la révolution à côté de qui il figure en photo.



La délégation du comité mexicain de solidarité avec Cuba reçue par Fidel Castro

Les images amateur dévoilent le *Che* profondément bouleversé alors qu'il recevait l'accolade de la part d'un dignitaire.

12 C'est nous qui traduisons. "El Che hablaba de la creación del hombre nuevo y el hombre no, todavía no existe, hay nuevos hombres pero hombre nuevo no hay o habrá uno, dos, tres. Con la muerte del Che, Fidel en la velada solemne que se hizo en memoria al Che en el 67 nos decía en un discurso: si nos preguntan ¿cómo queremos que se eduquen a nuestros hijos? Que se eduquen en el espíritu del Che. Si queremos saber cómo debe ser el revolucionario del futuro queremos que sea como el Che."

13 A travers le mouvement *Promotora de Solidaridad Va Por Cuba*.

Rituels révolutionnaires. C'est à nouveau l'émotion et même les larmes qui dominent chez ce révolutionnaire et ses camarades, qui les essuient pudiquement au moment de son mariage avec Nélida selon une sorte de rituel socialiste où, son béret sur la tête, il affirme depuis son fauteuil roulant sur une estrade : « je veux renouveler mon engagement avec la révolution, mon engagement avec mes idéaux dont je me sens vraiment très fier et très engagé. Je veux aussi donner ma vie, offrir mon sang si cela était nécessaire pour que cesse le blocus [il joue alors de la conga derrière des musiciens, symbole d'une intégration réussie à la culture cubaine] et pouvoir ainsi construire une Amérique nouvelle. »¹⁴ Et les applaudissements pleuvent, scandés par « Cuba sí Yankees no! bis etc. ». Cette théâtralisation contribue au pathos de ce serment solennel où l'amour pour la patrie, le devoir, le don de soi qui constitue un véritable sacrifice, semblent l'emporter sur l'amour pour Nélida, pourtant bien à ses côtés mais dont rien n'a été dit. A cette même époque Nélida explique que c'est elle qui avait eu cette idée, en entendant des amis clamer publiquement à voix haute lors de leur union qu'en tant que couple, ils allaient défendre la révolution et lutter pour elle. C'est au son de « joyeux anniversaire » qu'ils signent devant un responsable, l'émotion à son comble, la foule réclamant le baiser scellant leur union. Ce mariage socialiste avec un engagement public culmine avec la signature de registres. Ce registre officiel est le pendant des registres qui apparaîtront à la fin du documentaire, lors de la réassignation du genre d'Irina.

L'adoption d'une nouvelle figure paternelle. A Moscou avec un béret, une barbe et une moustache, il lui semblait possible de ressembler davantage à une image qui n'était pas elle ; cela lui permettait de s'éloigner de l'identité qu'elle avait eue jusqu'alors, et d'en endosser une autre, peu anodine, même si elle n'était pas du genre féminin. Car comme elle l'affirme : « vivre dans une société où le masculin est tellement enraciné, tellement marqué et ayant reçu une éducation où tu dois être un homme, alors je ne pouvais pas faire mauvaise impression vis-à-vis de ma famille et surtout de ma mère. Alors, autant ressembler au

14 C'est nous qui traduisons. "Quiero reiterar mi compromiso con la revolución, mi compromiso con mis ideales del cual me siento realmente muy orgulloso y muy comprometido. Quiero también donar mi vida, ofrecer mi sangre en el caso necesario si esto sirviera para que se terminara el bloqueo" y para poder así construir una América nueva."

Che que ressembler à autre chose.”¹⁵ Elle dénonce l'essence même de la virilité mexicaine analysée par Octavio Paz (PAZ, 1973, p. 26) : “L'idéal de la virilité consiste à ne jamais « se fissurer ». Ceux qui « s'ouvrent » sont des couards. [...] s'ouvrir est une faiblesse et une trahison. [...] Les femmes sont des êtres inférieurs parce qu'en se donnant, elles s'ouvrent. Leur infériorité est constitutionnelle et provient de leur sexe, de « leur fissure », blessure qui jamais ne cicatrisera. » (PAZ, 1990, p. 29-30)

Que représentait le Che pour elle? Selon Irina qui vivait une relation très conflictuelle avec son père, le Che, plus qu'un personnage emblématique, a fini par devenir sa représentation d'un père idéal. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les deux photos de son père dans le documentaire le montrent saluant une délégation chinoise selon toute vraisemblance ; il porte une barbe, est grand, costaud, ressemblant assez étrangement à Fidel Castro, père de la révolution, par rapport auquel le Che avait pris ses distances. Irina précise que sa mère avait un grand poster du Che dans la chambre à coucher, pas le cliché de Korda, icône intouchable, mais le Che sans béret, cheveux courts, barbe soignée, et elle rêvait que c'était son père, lui parlait et l'appelait papa. Il y avait donc substitution de la figure paternelle. Le lieu n'est pas non plus anodin, la chambre lieu de l'intimité du couple d'où « *le Che* » élimine le père pour en adopter un autre auquel bientôt il va lui-même étrangement ressembler, usurpant alors l'identité de la figure du père et poussant loin son Œdipe dans cette relation fusionnelle.

La maladie constitue un autre élément de cette identification. C'est ce qu'Irina expose avec recul et lucidité: « Le Che avait un handicap physique important, il avait de l'asthme qui l'empêchait de faire beaucoup de choses dans les moments les plus tragiques ou les plus compliqués de la lutte armée à laquelle il a participé, l'asthme l'a abattu mais ne l'a jamais vaincu, il ne s'est jamais plaint et moi, je voulais être comme lui. »¹⁶ Devenir le Che ou se *transformer* en Che Guevara lui a donc permis de mieux supporter la maladie, le handicap. On ne peut éviter de

15 C'est nous qui traduisons. “Vivir en una sociedad donde lo masculino está tan arraigado, tan marcado y habiendo tenido una educación en la que tienes que ser hombre, pues yo no podía quedar mal con mi familia y menos con mi mamá. Entonces mejor parecerme al Che que parecerme a otra cosa.”

16 C'est nous qui traduisons. “El Che era una persona que tenía una discapacidad física muy fuerte tenía un asma que lo imposibilitaba para hacer en muchas cosas en los momentos más trágicos o más complicados de la lucha armada en la que él participó, el asma lo abatió pero nunca lo derrotó, nunca se quejó y entonces yo quería ser como él.”

penser aux martyrs qui acceptent et donnent leur souffrance à l'image du Christ crucifié au nom d'un idéal, d'une mission.

Son caractère. Au-delà du physique, de l'idéal partagé et de la maladie, son caractère le rapproche de la figure de Guevara. D'anciens camarades le considèrent comme tenace, résistant face à l'adversité, persévérant en dépit de son état physique, refusant de se rendre en dépit de tout. A travers sa lutte, tel le Che, il avait réussi à acquérir une force morale et spirituelle impressionnante. Nous nous retrouvons donc face à ce qui constitue l'essence des héros charismatiques.

Le renoncement. Mais un jour, Irina renonça de façon solennelle à endosser cette identité d'« emprunt » amorçant une nouvelle étape de sa quête d'identité telle la chrysalide, en abandonnant les symboles dans un lieu emblématique: « Et le temps passa, je me suis rendu à Cuba, je suis arrivé à l'hôtel, je me suis regardé dans le miroir, j'ai enlevé ma barbe et ma moustache et je suis allé à la Loma del Taburete, le dernier campement du Che avant son départ pour la Bolivie. Je me suis assis sur mon fauteuil, trois kilomètres sur un chemin de terre, je suis tombé plusieurs fois, je me suis levé et je suis arrivé. Au pied de l'arbre qui était à côté d'une cabane, j'ai enterré les étoiles et mon béret, je l'ai remercié [la musique en off se fait grave voire tragique]. »¹⁷ On est à nouveau face à une cérémonie rituelle, car le Che est une sorte de divinité: après avoir parcouru un véritable chemin de croix jusqu'au lieu du campement, le « *Che* » y enterre ces symboles au lieu de les éliminer purement et simplement. Il rend ce qui ne lui appartient plus, ce qui était de l'ordre du symbole pour aller vers lui-même, au plus profond de son être. Cette libération renvoie à l'analyse de la manie définie par Freud et que Butler reprend ainsi: « la manie correspond à un effort de se libérer d'un autre qui forme un objet inconscient de totale dévotion, un autre sans qui je ne sais pas qui je suis et sans qui ma survie est mise en question. Rompre avec cet autre, c'est donc risquer sa vie. Et à certains égards, la rupture doit avoir lieu au nom de la révolte, mais aussi au nom de la survie. » (BUTLER, 2009, p. 30).

17 C'est nous qui traduisons. "Y pasó el tiempo, me fui a Cuba y entonces llegué al hotel, me vi al espejo, me quité la barba y el bigote y me fui a la Loma del Taburete donde fue el último campamento del Che antes de irse a Bolivia. Me senté en la silla, tres kilómetros en pura terracería me caí varias veces me levanté y llegué. Y al pie de un árbol que estaba junto a una cabaña, enterré las estrellas y mi boina, le di las gracias."

Irina ou la construction d'une femme hors normes

C'est en suivant son histoire que l'on saisira la nouvelle étape de sa transformation progressive.

Au bout d'un certain nombre d'années après leur mariage, la maladie refit surface, la menaçant de devenir aveugle. Aussi les Cubains leur proposèrent-ils un séjour à La Havane pour se reposer et rencontrer un neurologue ; ils envoyèrent son dossier médical afin qu'il soit étudié pour gagner du temps. Mais la réponse téléphonique ne se fit pas attendre de la part des Cubains : il n'y avait plus rien à faire. Alors qu'Irina était prête à mettre fin à ses jours, Nélima lui souffla une phrase qui allait la faire basculer : « Tu as encore beaucoup de choses à faire et tu n'as jamais exploré ta partie féminine. Il faut que tu apprennes à pleurer, il faut que tu apprennes à sentir, [...] je me suis permis de pleurer pour la première fois depuis longtemps. »¹⁸ Rappelons que les hommes, les machos, y compris ceux qui ont été élevés au sein de la morale communiste ne pleurent pas, ne « se fissurent » pas, « *no se rajan* ». A partir de là, Irina se mit à creuser la question lui demandant si elle croyait en une autre vie après la mort « Qu'est-ce que tu aimerais être si une autre vie existait ? J'ai dit : une femme »¹⁹. Le processus s'engagea donc. C'est d'ailleurs le visage noyé de larmes qu'elle poursuit : « un jour où elle ne pouvait pas dormir, elle est venue dans ma chambre et m'a demandé d'échanger nos chambres, je suis allée dans la sienne, je me suis assise sur son lit et me suis retournée pour voir sa penderie et j'ai vu une robe, je l'ai mise et pour la première fois depuis longtemps j'ai réussi à m'endormir avec une grande tranquillité, je me suis sentie apaisée. Et ce 24 août 2001 je me suis présentée à Nélima en tant qu'Irina.»²⁰ C'est à partir de ce moment clé qu'elle va franchir une étape supplémentaire, dépassant

18 C'est nous qui traduisons. "Todavía tienes muchas cosas que hacer y lo que pasa contigo es que nunca has explorado tu parte femenina. Tienes que aprender a llorar, tienes que aprender a sentir [...], me di permiso llorar por primera vez en muchos años."

19 C'est nous qui traduisons. "¿Qué te gustaría ser en otra vida si es que existiera? Dije: mujer."

20 C'est nous qui traduisons. "una vez no podía dormir ella y fue a mi cuarto y me pidió que intercambiáramos habitaciones, me fui a su recámara, me senté en su cama y volteé a ver su ropero y vi un vestido, me lo puse y por primera vez en mucho tiempo logré conciliar el sueño con mucha tranquilidad me sentí en paz. Y ese día el 24 de agosto del 2001 me presenté con Neli y como Irina."

le travestissement pour accéder à son désir de changement d'identité sexuelle. Irina aurait certes pu en rester à ce stade : « Au début, ça a été comme un jeu de lui dire 'explore tes émotions féminines pour que tu soulages tout le poids que représente la perte de la vue'. Je crois qu'Irina a commencé à jouer à être et c'était quelque chose de passer, mais quand je me suis rendu compte qu'Irina était arrivée pour rester, j'ai éprouvé une peur bleue. »²¹. Elle entame dorénavant un processus lui permettant de devenir la femme qu'elle avait toujours été. La transsexualité / transgenre étant ce passage abouti, cette transition aboutit à ce que l'on est vraiment. La chrysalide n'a plus de raison d'être, le papillon pourra enfin voler - un papillon est d'ailleurs tatoué sur son épaule gauche.

A aucun moment du documentaire **les modalités du choix dans sa transformation (opération, hormones) ne sont abordées frontalement**. Souvenons-nous que la directrice n'a pas voulu faire un documentaire didactique avec des explications médicales et autres. Elle a fait des choix pour filmer et montrer le transgenre et a souhaité ne pas choquer le spectateur, ne pas provoquer non plus la pitié. La caméra fait ainsi preuve d'une extrême pudeur face à Irina dans son intimité. On assiste à une scène où seule elle prendra une douche dépourvue de tout voyeurisme ; c'est d'ailleurs elle-même qui a proposé cette prise de vue non prévue au départ. Toute cette séquence est illustrée en off par sa voix qui raconte l'espoir puis le diagnostic des Cubains et son désir d'en finir. Le spectateur est confronté à ce que signifie sa vie quotidienne. On la voit pénétrer dans la salle de bain, espace étroit, asphyxiant, à l'image de leur appartement, se glisser sous la douche ; on la devine se lavant derrière le rideau puis elle en ressortira de dos sur son fauteuil roulant. On y aura découvert son tatouage sur l'épaule gauche, un papillon renvoyant au générique du début du film, et au bas de sa colonne vertébrale une cicatrice, signe extérieur de la souffrance endurée, son dos est masculin, carré et sans taille. L'étape suivante est celle où une serviette pudiquement posée sur le bas de son corps et presque en temps réel, elle met avec difficulté et patience son soutien-gorge en s'aidant de ses bras déformés et de ses dents (les gros plans sur sa bouche sont insistants), moment troublant car on prend la mesure de tous ses efforts. La caméra dévoile son torse à moitié nu. Elle finira par

21 C'est nous qui traduisons. "Esto empezó como un juego de decirle explora más tus emociones femeninas para que desahogues toda esta carga de la pérdida de la vista. y creo que Irina empezó a jugar a ser y era como algo pasajero pero cuando me di cuenta de que Irina llegó a quedarse me dio un susto del tamaño del mundo"

mettre ses souliers à scratch. Ceci donne une idée de combien chaque moment est un combat qu'Irina doit affronter.

Son nouveau look. Elle est exagérément blonde, voire décolorée, rien à voir avec *le Che*, les cheveux aux épaules. On assiste à une séance de coiffure à domicile qui déclenchera une sorte de catharsis face au miroir révélateur de l'image d'elle-même. En effet voir ses cheveux noirs dans le miroir (avant que la coiffeuse ne lui applique une coloration) la renvoie à un passé qu'elle affirme ne plus vouloir. Ce passé lui rappelle un enfant dont elle ne désire pas se souvenir, en dernière instance elle préfère le voir dans ses souvenirs plutôt que dans ses cheveux, signe extérieur et visible par tous. Elle considère être réconciliée avec cette image, car la voir en photo ne lui pose pas problème mais dans le miroir, c'est comme y rencontrer un étranger. Elle trouve attendrissant de voir ce gamin auquel cependant elle ne s'identifie pas. Il y a une sorte de détachement voire de dédoublement schizophrénique. Pour se construire dans sa nouvelle identité, elle est confrontée à deux images avec lesquelles elle doit jongler : « c'est comme déplacer deux images. Parce que moi, ma vie, je l'ai toujours ressentie en tant que fille et quand je me vois dans des photos d'enfance, c'est compliqué parce que je vois quelqu'un que j'ai été mais qu'en même temps, je ne voulais pas être. »²² Accepter l'image d'elle que lui renvoie son passé fait partie du processus de construction d'Irina. Lors d'une interview, Irina abordait cette problématique par rapport aux documents d'archives: « C'est très réconfortant intérieurement de voir ces scènes sans la douleur que je ressentais avant par rapport à cette image. Je ne suis plus ébranlée quand je la vois ni ne ressens de colère ou de tristesse. J'ai aimé le voir et je peux dire, à voix haute et en public, merci pour la surprise car maintenant je la vois même avec affection. » (MONTERROSAS FIGUEIRAS, 2011)²³.

Elle a les ongles manucurés, est très maquillée, porte jupes et t-shirts souvent rose ou vert fluo, son visage est imberbe. Ce qui frappe, c'est la modification du ton de sa voix dorénavant très aigu, presque métallique mais frisant parfois un registre enfantin dans certains moments de

22 C'est nous qui traduisons. "Es como trasladar dos imágenes. Porque yo mi vida siempre la sentí como niña y cuando me veo en fotos en mi infancia, es complicado porque veo a alguien que fui pero que al mismo tiempo no quería ser."

23 C'est nous qui traduisons. "Es muy reconfortante interiormente ver esas escenas sin el dolor que sentía antes, con esa imagen. Ya no lo veo con trauma, con coraje o con tristeza. Me gustó verlo y puedo decir en voz alta y en público, pues gracias por la sorpresa, porque ahora hasta lo veo con afecto."

tension, contrastant d'autant plus avec la voix grave du *Che*. Elle offre une représentation exagérée d'une féminité ultra prononcée. C'est « l'effet Barbie » évoqué par Nélida, auquel nous confronte J. Correa, questionnant ainsi l'image du genre féminin et de ses attributs : « j'ai su après qu'elles ont un processus de Barbie [...] habillée tout en rose, vas me chercher un shampoing pour les cheveux ? Je ne sais trop comment, pour cheveux teints, pour cheveux bouclés, je disais oh et puis merde ! »²⁴ Ce à quoi Irina rétorque « Neli avait une conception très différente de la féminité [...], Nélida ne se maquillait pas, jamais [et imitant Nélida] mais nous les féministes, on ne se maquille pas! Que vont dire mes amies? [...] Après Neli s'est laissé aller. »²⁵ En d'autres termes, l'appropriation du genre féminin, la construction de cette nouvelle identité passent par l'adoption d'attributs extérieurs associés traditionnellement à une certaine représentation de la féminité, mais qui ici apparaissent parfois outranciers. De plus, dans leur cas, Irina a elle aussi mené Nélida à « féminiser » son allure en dépit des remarques des féministes. L'aspect Barbie d'Irina met en lumière combien elle se ressent femme et s'identifie à une femme (elle, la femme trans – transgenre), son identité de genre étant donc à l'opposé de son sexe de naissance. Mais plus singulier encore lors de cette conversation en plan d'ensemble devant leur résidence, l'amie qui les accompagne à ce moment-là évoque les clichés couramment associés aux transsexuels, à l'époque où Irina suivait son processus, et ses propres craintes qu'une personne à la séduisante capacité d'abstraction et d'analyse puisse devenir frivole en changeant d'identité. Si tout changeait en elle, elle allait devenir comme toutes les femmes. Et Irina de rétorquer: « alors vous croyez que tu vas renoncer à tes idéaux; et pourquoi? »²⁶ Or Nélida, en plaisantant, rappelle que pour beaucoup de gens les trans sont automatiquement associées à des prostituées, ce qu'elle n'était pas devenue, elle souligne que c'est l'image qui change, non l'essence (MONTERROSAS FIGUEIRAS, 2012)²⁷. Et

24 C'est nous qui traduisons. "después supe que tienen un proceso de Barbie [...] que de rosita . [...], búscame un champú para cabellos quién sabe qué cabellos teñidos ,de rizos; ay decía qué chingadera."

25 C'est nous qui traduisons. "Neli tenía un concepto muy distinto de la feminidad [...] Nélida no se pintaba, nunca ¡si las feministas no nos pintamos! ¿Qué dirán mis amigas? [...] Después Neli también se soltó."

26 C'est nous qui traduisons. "entonces creen que vas a renunciar a tus ideales, ¿y por qué?"

27 Irina, dans une interview, affirme à cet égard: "la population transsexuelle elle-mê-

selon elle, Irina a de la constance dans les idées et est devenue encore plus radicale qu'auparavant ; sa vie continue de n'être qu'un combat.

La réalisatrice donne une interprétation sur ce changement absolu. Elle a souhaité comprendre le transgenre en s'éloignant du point de vue des médecins, psychologues etc. qui tend à réduire la transsexualité à la confrontation chez un individu entre son corps et son sexe. Ce serait le réduire à un simple problème d'identité. Mais à force de passer du temps avec elles, son hypothèse de départ s'est modifiée, le transgenre transcendait, dépassait les explications médicales. Irina a ainsi réagi avec force face à la vie, à son père et cette transformation était devenue son seul espace de liberté pour revendiquer son corps, un corps malade, maltraité, violé, rejeté par le père et parfois par la famille. Car, selon un des témoignages, le père cessa de s'intéresser à ce fils dès lors qu'il fut appareillé et ne répondait plus aux schémas courants. L'attitude du père correspond à ce que Paz affirme: « La frase « yo soy tu padre » no tiene ningún sabor paternal, ni se dice para proteger, resguardar o conducir, sino para imponer una superioridad, eso es, para humillar. » (PAZ, 1973, p. 73). C'est pourquoi selon J. Correa, lorsqu'elle s'était trouvée au bord du suicide, la réponse à la proposition de Nélide d'explorer sa partie féminine renvoie à ce dernier espace de liberté qu'il lui restait suite à tous ses problèmes avec son père et sa famille. « Elle a fait alors un saut à 360° pour se construire en tant qu'Irina. De la même manière, elle s'est construite dans le passé en tant que Che Guevara. Il y a donc une construction permanente du personnage, mais la voir en tant qu'Irina est beaucoup plus violent. » (PUGIBET, 2013).

La tendance à pleurer sans justification réelle est une autre dimension de la féminité exacerbée d'Irina, comme s'il lui fallait rattraper toutes ces années de censure, de répression de ses sentiments. Or c'est aussi le point de départ de son processus puisqu'après la recommandation de Nélide, elle se mit à pleurer longuement. Elle montre ainsi une fragilité

me, tout au moins à Mexico, ne nous aime pas, parce que nous ne sommes pas des filles "trans" glamour, avec les seins à l'air, le stéréotype commercial qui fait vendre. Ce stéréotype me dégoûte, parce qu'être une femme c'est bien plus que de juste montrer. Ce qu'il faut montrer, c'est que nous les femmes nous ne sommes pas les objets frivoles que les gens pensent que nous sommes. Non. Et j'ai toujours cherché à ce que l'image des femmes transgenre et transsexuelles dépasse les esthétiques, dépasse le vaudeville, dépasse le travail sexuel et à ce qu'on la voie comme une femme normale, car nous sommes nombreuses mais nous sommes invisibles, c'est plus identifiable de rentrer dans un salon de coiffure ou un cabinet d'esthétique, et bien évidemment la fille qui te coupe les cheveux est transsexuelle ou travesti. ».

dont elle ne faisait pas preuve auparavant (« no se rajaba »). A ce propos J. Correa explique que selon un conseiller en cinéma, Irina étant en soi un personnage suffisamment expressif, il était inutile d'en rajouter en la faisant pleurer à l'excès, au contraire il convenait d'éviter au maximum le larmoiement débordant ; même si elle pleurait tout le temps, il était superflu de rajouter une catharsis supplémentaire. C'est ainsi que lors de l'édition, une grande partie des scènes larmoyantes fut éliminée.

Sa transformation aura des **conséquences radicales sur ses diverses relations, la conduisant à une grande marginalisation**. Voyons ce qu'il en est de la famille qui vit souvent fort mal ces mutations de genre. Irina n'a plus aucun contact avec les siens. Quant à Névida, élevée chez les sœurs, orpheline de mère et abandonnée par son père, elle a gardé un contact étroit avec un frère. On assiste d'ailleurs à une visite chez ce dernier entouré des siens. D'après les images, on voit qu'ils appartiennent à une très petite classe moyenne et contrairement aux idées reçues, J. Correa signale qu'ils font preuve d'une grande tolérance et cohérence à leur égard. Névida lui avouera que ce sont les seuls membres de sa famille à accepter sa relation avec Irina.

Par ailleurs, elle a vécu **l'éloignement ou la perte des camarades de lutte politique qui constituaient l'essentiel de sa vie**. Elle était par exemple très impliquée dans le mouvement zapatiste mais la direction entra en conflit avec elle lorsqu'elle commença sa transformation. J. Correa nous a évoqué sa propre difficulté à rencontrer les amis de la famille pour réaliser le documentaire, eux qui la connaissaient depuis l'enfance, mis à part ceux qui apparaissent à l'écran. Les arguments ne manquèrent pas : peur d'avoir des problèmes avec les parents, sujet délicat etc. Ses camarades de *Va por Cuba*, à l'exception des trois qui témoignent dans le documentaire de façon relativement superficielle car gênés par la situation, ne la fréquentent plus. Au début du documentaire, alors qu'on ignore encore tout du processus, une jeune femme affirme : « pour moi il n'est pas mort, il n'est plus là. C'est comme s'il était parti en voyage... ce n'est pas comme quand quelqu'un meurt, ou peut-être que j'ai voulu le comprendre comme ça, je ne sais mais je préfère ça ainsi. »²⁸ Cette réflexion montre la gêne, la perplexité face à la nouvelle situation, chacun essayant à sa manière d'y faire face, d'y accrocher des mots. Car le bond à 360° d'Irina, ou de tout/e transgenre, a des répercussions

28 C'est nous qui traduisons. "para mí que no se murió sino que no está. Es como si estuviera de viaje ... no es lo mismo que cuando alguien se muere, o a lo mejor no he querido entenderlo así, no lo sé pero prefiero así."

bien évidemment sur son entourage. Le messianisme du « guerrillero heroico » ne peut s'accommoder du changement d'identité sexuelle.

Par ailleurs, Irina et Nélida ont été victimes de menaces de mort de la part de leur voisinage, des pétitions contre elles ont circulé afin de les faire partir. La majorité des habitants de leur résidence sont membres du puissant syndicat mexicain des éboueurs que J. Correa associe à un degré très élevé d'homophobie, de machisme et d'intolérance. Elles subissent donc au quotidien une terrible discrimination de par leur choix, sans compter celle liée au handicap.



Irina, Nélida et une amie dans leur résidence.

En revanche **son épouse Nélida** lui sera indéniablement fidèle envers et contre tout/tous, dans ce parcours, avec certes de nombreuses remises en cause. Elle a accompagné la naissance du papillon sans le rejeter. Elle apparaît dans le documentaire comme une femme soignée, souriante, mesurant sans cesse ses gestes et propos.

Sa réaction initiale face à une décision dont elle était en partie responsable sans en avoir pour autant imaginé l'aboutissement, la conduisit à interroger Dieu tout d'abord : pourquoi elle devait affronter cette situation inédite, ce qu'elle devait en retirer. Puis après la peur, c'est la colère qui prit le dessus mais à l'aide de la thérapie qu'elle entreprit, elle mesura combien derrière la rage se cachait un deuil, une perte. Cette colère était aussi selon elle une protection qui soulageait et permettait d'éviter la tristesse. Autre confession de Nélida face à ce qu'elle vivait, la solitude absolue dans laquelle elle se trouvait et que l'on peut imaginer pour des cas similaires. La méconnaissance et l'incompréhension du processus (« qu'une personne ne veuille plus être femme et soit un

homme ou qu'elle ne veuille pas être homme et veuille être femme »²⁹) la plongèrent dans l'inquiétude pour affronter une situation qu'elle pressentait difficile puisqu'elle n'avait aucun ami ou proche qui aurait pu vivre pareille transformation, personne donc vers qui se tourner. On voit avant même le rejet qu'elles vont subir ultérieurement : elles se retrouveront seules pour entamer le processus. Par ailleurs, cette mutation vers Irina a des répercussions sur l'identité et le statut même de Nélida, qui les expose avec lucidité : « Quelque chose me préoccupait en plus beaucoup, si nous ne sommes plus un couple parce qu'Irina est une femme et moi je ne suis pas lesbienne. Alors nous ne sommes plus un couple... et je disais à Marisol - la thérapeute - et maintenant qu'est-ce qu'on va faire? [...] Avant nous étions mari et femme et maintenant, nous, c'est fini. »³⁰ Et la thérapeute lui proposa : « eh bien ça peut être une amie, une voisine, une sœur, une marraine. Et j'ai dit, eh oui être amies, sœurs, ça me dit, ça me plaît. »³¹ On est ainsi confronté à la difficulté qu'elle rencontre à se situer, à se catégoriser, illustrant ce que J. Butler évoque ainsi : « Les termes de désignation de genre ne sont ainsi jamais fixés une fois pour toutes, mais sont constamment en processus de refaçonnement. » (BUTLER, 2009, p. 14).

Poursuivant sa remise en question, Nélida, dont les références idéologiques restent les combats révolutionnaires de gauche, va au-delà du schéma qui prétendrait à faire croire que le révolutionnaire se résume à être celui qui se bat dans la guérilla ou qui fait la révolution, elle en vient à renverser les idées reçues. Être révolutionnaire, pour elle, c'est la capacité à « problématiser tes propres préjugés et les dépasser. Je crois que je me suis beaucoup problématisée et j'ai compris Irina, et je crois très consciencieusement. Je sens que je la comprends depuis sa propre perspective, depuis ses propres besoins et je sens que mes émotions se sont ainsi mises en place. Ce que j'ai découvert dans mon processus avec Irina lors de cette nouvelle expérience, c'est que l'amour

29 C'est nous qui traduisons. "de que una persona no quisiera ser mujer y fuera hombre o de que no quisiera ser hombre y quisiera ser mujer."

30 C'est nous qui traduisons. "algo que además me preocupaba mucho, si ya no somos pareja porque Irina es mujer pues yo no soy lesbiana. Entonces ya no somos pareja y yo le decía a Marisol y ahora ¿qué vamos a hacer? [...] Antes éramos esposos ahora ya no lo vamos a ser."

31 C'est nous qui traduisons. "bueno puede ser amiga, vecina, hermana, comadrita." "Yo dije ándale eso de ser amigas, de ser hermanas me late, me gusta."

n'a pas de genre. »³² Elle a aussi effectué un bond de 360°, entraînée dans cette identification transgenre du papillon, en se décentrant, puisque comprendre l'autre l'a amenée à le faire depuis le point de vue de l'autre. L'objet de son amour demeure le même en dépit des transformations. Tout ceci constitue un long apprentissage puisque tout était nouveau dans ce parcours avec des étapes inimaginables, comme elle l'expose dans le documentaire.

De son côté Irina reconnaît que si Nélida était partie, elle n'aurait jamais pu supporter la maladie, ni le déchaînement de violence à leur égard au début. Les larmes aux yeux, elle avouera : « Alors ce parfum représente tout ça, c'est l'acceptation de Neli envers ma personne, mon être, l'acceptation de Neli envers Irina, c'est pourquoi je l'ai encore. »³³; puis elle posera sa tête dans ses mains, découvrant au premier plan un coffret « Coco Chanel », symbole de la naissance d'un nouvel homme, sous les traits d'une femme.

Les camarades d'alors signalent par ailleurs aujourd'hui la force mentale et morale de Nélida, sa capacité à aimer, son engagement absolu dans cette relation car les capacités physiques d'Irina ne pouvaient que se détériorer.

L'aboutissement officiel de cette métamorphose

La reconnaissance officielle du personnage est présentée vers la fin du documentaire, en permettant son dénouement « heureux » et hors normes. Marta Lamas³⁴ s'exprime publiquement pour remercier Irina, présente à l'écran et émue jusqu'aux larmes, « de son très précieux apport dans la lutte contre la discrimination au Mexique et pour lui faire part

32 C'est nous qui traduisons. "problematizarte tus propios prejuicios y entonces avanzar sobre ellos. Yo creo que me problematicé muchísimo y entendí a Irina y además con mucha conciencia pienso yo. Yo siento que la comprendí desde su propia perspectiva, desde sus propias necesidades y siento que así se fueron acomodando mis emociones. Lo que yo descubrí en mi proceso con Irina en esta nueva experiencia, es que el amor no tiene género."

33 C'est nous qui traduisons. "Entonces este perfume representa todo esto, es la aceptación de Neli a mi persona, a mi ser, la aceptación de Neli a Irina por eso lo tengo todavía."

34 Grande figure du mouvement féministe au Mexique.

de mon admiration pour son courage, son engagement et son aspiration libertaire, sa liberté radicale à être. »³⁵.

Car effectivement Irina est devenue une combattante contre les discriminations sexuelles pour rendre leur dignité aux transsexuels sur le plan légal. Ainsi, on la voit participer à une manifestation LGTB à Mexico, face à son écran d'ordinateur et, grâce à une sorte de stylo coincé entre les dents pour taper sur le clavier, l'écran affiche ses convictions en la matière. Le lobby a obtenu pour la capitale la modification des actes de naissance, documents officiels, passeports pour une reconnaissance de leur nouveau statut. Et ainsi une des séquences finales, toujours en présence de Marta Lamas, montre la confirmation officielle de sa nouvelle identité, l'aboutissement de sa quête, à travers de gros plans sur les documents ; son nom Irina Layevska³⁶ Echeverria Gaitan se détache clairement. Et par là même, son mariage avec Nélida put être validé sous cette nouvelle identité³⁷.

Conclusion

Cette longue quête hors normes que le spectateur suit se déroule dans un espace le plus souvent étouffant car confiné. En effet, hormis les documents d'archives (sauf la longue interview du *Che* qui se déroule dans l'appartement), la marche LGTB, une discussion sur le trottoir devant chez elles, la brève visite chez le frère de Nélida, tout se déroule en intérieur, essentiellement dans l'appartement en plan serré sur les visages faute de recul, une scène au guichet du métro où travaille Nélida – autre lieu d'enfermement, tandis qu'Irina dans sa chambre regarde par la fenêtre en l'attendant - et son retour dans l'habacle de sa voiture –

35 C'est nous qui traduisons. "Y quiero ... agradecer públicamente a Irina su valiosísima aportación a la lucha en contra de la discriminación en México y a declararle mi admiración por sus valentías, congruencia y su compromiso y sobre todo por su anhelo libertario, la radical libertad de ser."

36 Ce nom est un hommage à une infirmière russe qui s'était occupée d'elle à Moscou lors de son long séjour à l'hôpital quand elle était enfant.

37 Cependant, par la suite, Irina essuya des échecs répétés lorsqu'elle voulut faire bénéficier sa femme Nélida de sa couverture sociale (ISSSTE) et elle porta plainte auprès du Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (Conapred). <http://www.vanguardia.com.mx/elissteniegaregistroaotromatrimoniodelmismosexo-643244.html> consulté le 16 novembre 2012.

autre espace réduit - et enfin la remise des documents officiels d'identité dans un espace lumineux. La seule scène où on voit ensemble les deux protagonistes en dehors de leur appartement est une escapade dans une piscine à la campagne, moment de grande complicité où la séquence baigne dans une lumière naturelle. On est à nouveau invités à balayer bon nombre de préjugés. En dehors de ces quelques moments, on échappe difficilement à l'image des gros plans où la lumière en intérieur fait défaut, dévoilant le quotidien des deux femmes. A l'image de leur vie : Nélima se lève à trois heures du matin pour partir travailler, puis revient à 13h afin de faire manger, Irina et elles s'endorment tôt pour recommencer le lendemain. Elles ont peu d'amis, peu de vie sociale, ce qui explique cette routine. Mais il semblerait que le film ait contribué à bouleverser leur rythme de vie et sans doute le regard posé sur elles.

Mourir de pie aborde l'histoire extrême d'un/e transgenre qui, dans le cas présent, avait endossé une première identité au préalable jusqu'à trouver la vraie, celle qui reposait au plus profond d'elle-même. Le documentaire nous conduit dans cette quête en préservant une dimension intimiste. Cela conduit le spectateur à être en empathie avec la situation et les personnages, leurs douleurs et peines au quotidien. Cependant jamais on n'éprouve de pitié pour les personnages toujours dignes et qui, en aucun cas, ne sont ridiculisés. « Le documentaire suit leur implication progressive mais ferme dans leur lutte pour les droits des minorités sexuelles, particulièrement pour la plus moquée et oubliée, celle des personnes qui ont choisi d'être transgenre. » (BONFIL, 2011).

C'est l'évolution de la maladie qui a déclenché ce processus, mais très certainement était-il larvé pour reprendre la figure de la chenille devenue chrysalide et enfin papillon. Face à la chute des grands discours révolutionnaires, les deux personnages se sont levés pour se construire, amorçant leur propre révolution personnelle.

Raconter, filmer le transgenre ne va pas de soi car les risques étaient grands de faire un documentaire militant ou didactique, ou encore un reportage voyeuriste. Jamais ne sont abordées par exemple les relations intimes qu'elles peuvent vivre. A sa manière et avec délicatesse, le film nous apprend à regarder différemment, il nous conduit doucement à revoir nos idées préconçues à partir du quotidien, nous menant de l'autre côté des idées reçues en plongeant dans un cas exemplaire et significatif d'une dure réalité. Il s'agit d'une véritable éducation à l'altérité.

Enfin, il nous a semblé révélateur que dans certaines interviews ou même dans notre entretien avec J. Correa les pronoms masculin/féminin alternaient pour désigner Irina ou le couple Irina-Nélida contribuant à montrer que leur identité genrée n'est pas encore stabilisée au regard des autres.

Bibliographie

- AGACINSKI, Sylviane. *Femmes entre sexe et genre*, Paris, Seuil, 2012.
- BONFIL, Carlos, Mudanza de identidades, Morir de pie, Jacaranda Correa 2011, sur <http://www.jornada.unam.mx/2011/07/07/l-resena.html> consulté le 30 novembre 2012.
- BONET, Rubén. **Una revolución personal Morir de pie, de Jacaranda Correa**, <http://revistareplicante.com/una-revolucion-personal/>. Consulté le 16 novembre 2012.
- BUTLER Judith, Le transgenre et les attitudes de révolte. In: DAVID-MÉNARD, M (dir). **Sexualités, genre et mélancolie. S'entretenir avec Judith Butler**. Paris, CampagnePremière, 2009, p. 13-33.
- DE BEAUVOIR, Simone. **Le deuxième sexe**, Paris, Gallimard, 1949.
- LAYEVSKA Irina, **Carta a mi padre. Testimonio de una persona transexual con discapacidad**, México, CONAPRED. <http://fr.scribd.com/doc/36047876/Carta-a-Mi-Padre> consulté le 16 décembre 2012.
- MONTERROSAS FIGUEIRAS, José Antonio. **Morir de pie o vivir en el desacomodo de la butaca, Entrevista con Jacaranda Correa, Irina Layevska y Nélida Reyes**, <http://revistareplicante.com/morir-de-pie-o-vivir-en-el-desacomodo-de-la-butaca/> consulté le 22/11/2012.
- PAZ, Octavio. **El laberinto de la soledad**, México, FCE, 1973 (première édition 1950).
- PAZ, Octavio. **Le labyrinthe de la solitude, critique de la solitude**, Lambert Jean-Clarence, (Traduction), Paris, Gallimard, 1959.

PUGIBET, Véronique. **Entrevista a Jacaranda Correa en torno a su documental *Morir de pie* (2011)**; septiembre de 2012. Iberic@l, revue en ligne, numéro 3, printemps 2013. http://iberical.paris-sorbonne.fr/?page_id=181.

CAPÍTULO 13

“MINHA QUERIDA, É PRECISO REVELAR SUA FEMINILIDADE!”: O GÊNERO EM NEGOCIAÇÃO NAS EMISSÕES DE “RELOOKING” NA FRANÇA

Nelly Quemener¹

Resumo: Este artigo se concentra sobre os programas de *relooking* *Nouveau Look pour une Nouvelle Vie* e *Belle toute Nue* exibidos no canal francês M6 entre 2004 e 2008. Por um lado, este estudo procura analisar os modelos normativos de feminilidade e masculinidade promovidos por estas emissões através da promulgação do “bom” e “mal” look para mulheres e homens. Por outro lado, analisamos a produção discursiva do gênero através da abordagem do *relooking*, quando este instala um sistema binário masculino/feminino, revelando o artifício de masculinidade e feminilidade através de uma dimensão de **mascarada**. Neste artigo, defendemos a ideia de que os programas de *relooking* se constroem sobre uma ambivalência: ao propor aos candidatos, e sobretudo às candidatas, a retomada de controle sobre seus corpos, esses programas fazem destes últimos e do *relooking* um meio de um *empowerment*. Aqui vemos uma influência de um “neo-feminismo”, caracterizado por uma feminilidade autônoma, ativa, dona do seu corpo e da sua sexualidade; rejeitando assim a submissão, a passividade e a discricção. Assim, defendemos que esse “neo-feminismo” traz os efeitos *backlash*, que se traduz para reinstalação insidiosa de modelos hegemônicos como a promoção do casamento, da procura do príncipe encantado, da primazia do desejo masculino e da recondução a certas características dos estereótipos de gênero.

1 Université Sorbonne Nouvelle - Laboratoire CIM, équipe MCPN

« Ma chérie, il faut révéler ta féminité ! »
Le genre en négociation dans les émissions de
« relooking » en France

Résumé: Ce chapitre se penche sur les émissions de *relooking Nouveau Look pour une Nouvelle Vie* et *Belle toute Nue* diffusées sur la chaîne M6 respectivement depuis 2004 et 2008. Il interroge d'une part les modèles normatifs de la féminité et de la masculinité que ces émissions promeuvent à travers l'édition de règles du « bon » et du « mauvais » look pour les femmes et les hommes. Il analyse d'autre part la production discursive du genre à travers la démarche de *relooking*, celle-ci réinstallant le système binaire masculin/féminin tout en révélant l'artifice de la masculinité / féminité par une dimension mascarade. Ce chapitre défend que les émissions de *relooking* se construisent sur une ambivalence : en proposant aux candidats et surtout aux candidates, de reprendre le contrôle de leur corps, elles font de ce dernier et du *relooking* le moyen d'un *empowerment*. Il faut ici y voir les traces d'un « néo-féminisme », caractérisé par la valorisation d'une féminité autonome, active, maîtresse de son corps et de sa sexualité et le rejet de la soumission, la passivité, la retenue. Or, comme nous le défendons, ce « néo-féminisme » est porteur d'effets de *backlash*, qui se traduit par la réinstallation insidieuse de modèles hégémoniques à l'instar de la promotion du mariage, de la quête du prince charmant, du primat du désir masculin et de la reconduction de certains traits des stéréotypes de genre.

En 2004 apparaît pour la première fois sur la chaîne M6 une émission dite de *relooking Nouveau Look pour une Nouvelle Vie*, qui se donne pour objectif de « réaliser le rêve » de plusieurs candidat.e.s, en les aidant à changer de look. L'émission connaît plusieurs formats. D'abord présentée par Véronique Mounier, elle se compose durant la première année de 5 candidates, chacune étant coachée par deux à trois experts en image, généralement styliste, maquilleur, et coiffeur visagiste. Huit ans après

la première diffusion, elle compte 35 épisodes et plusieurs dizaines de rediffusions. Se concentrant sur deux candidat.e.s, elle n'est plus portée que par une seule « experte en image », Cristina Cordula, ce recentrage progressif de l'émission autour d'une présentatrice correspondant à une stratégie commune à plusieurs émissions de *coaching* de la chaîne M6. Dans chaque épisode, les candidat.e.s au *relooking* sont pris-e-s en charge par la présentatrice. La première étape est la confession des raisons pour lesquelles les candidat.e.s font appel à l'émission, leurs malaises physiques et leurs aspirations. La seconde étape est celle de la transformation de l'apparence du ou de la candidat.e : garde-robe, coiffure, maquillage, soins esthétiques (par exemple, épilation), dentaires ou optiques (ex. changement de style de lunettes de vue). À la fin de la transformation globale, les participant.e.s de l'épisode s'exposent, comme au début de l'émission, à un micro-trottoir qui valide le travail de *relooking* effectué par l'émission.

Dans la même veine que *Nouveau Look pour Une Nouvelle Vie*, l'émission *Belle Toute Nue*, diffusée pour la première fois en 2008 également sur la chaîne M6, propose de prendre en charge des femmes mal dans leur peau afin qu'elles se voient « telles qu'elles sont vraiment ». Dès le générique, la voix off présente l'objectif de l'émission : que des femmes « ordinaires » se « libèrent » des idéaux de beauté imposés par les magazines et « se réconcilient avec leur corps ». Le discours de l'émission se trouve conforté par une série de micros-trottoirs et de statistiques recueillant les perceptions de monsieur ou madame tout le monde : des femmes mécontentes d'être continuellement au régime et des hommes qui, contrairement aux idées reçues, n'aiment pas les femmes maigres et ne les trouvent pas sexys. Dans chaque épisode de *Belle Toute Nue*, on suit le parcours de deux femmes qui apprennent à accepter leur physique et à l'appivoiser grâce aux conseils pratiques du *coach*/présentateur William Carnimolla. *Une Nouvelle Vie*, la dimension « authentique » de l'émission se fait par le biais de la confession et des témoignages des proches. L'émission finit en apothéose par une séance photo ou un défilé nu des candidates lors de l'étape ultime de leur transformation. Elle emprunte un symbole d'émancipation des femmes, la nudité visant à incarner une forme de libération.

Dans l'analyse qui suit, je souhaiterais montrer que ces deux émissions de *relooking* fonctionnent à la manière d'un *double speak* (BURCH, 2000) : elles usent d'une tonalité et d'un habillage plus ou moins féministes pour réinstaller un découpage traditionnel des rôles

masculins et féminins dans le couple hétérosexuel et promouvoir des modèles normatifs de la féminité et de la masculinité conçues à l'image d'une classe supérieure blanche (KIM, 2004 ; GILL, 2009). Pour cela, les émissions promeuvent un idéal de beauté qui est aussi présenté comme un idéal d'émancipation qu'elles seules peuvent permettre d'atteindre. Elle font ainsi le récit de l'éducation de la classe populaire par une classe branchée et huppée : ces *relooking* de « rêve » sont placés sous la coupe d'experts parisiens, travaillant pour des grandes marques, venus inculquer à des candidat.e.s souvent provinciaux et de milieux modestes les normes vestimentaires et les « bons » et « mauvais » looks. Je défendrai ici l'idée d'un *backlash*, c'est-à-dire selon la définition de Susan Faludi (1991), d'une incorporation dans les discours et représentations médiatiques des transformations du couple, de la féminité et de la masculinité, qui dissimule un retour aux valeurs dominantes et traditionnelles. Ce *backlash* se traduit dans les émissions analysées, d'une part, par un néo-féminisme, marqué par le rejet d'une féminité soumise, passive, prude au profit d'une féminité autonome, active, maîtresse de son corps et de sa sexualité, d'autre part, par la promotion de modèles hégémoniques, marqués par la quête du prince charmant, la valorisation du mariage, le primat du désir masculin et la reconduction de certains traits du stéréotype. Il revêt néanmoins aussi une dimension intersectionnelle (GILL, 2009) puisqu'il opère à travers des rapports sociaux de classe et de race. Par sa rhétorique individualiste, il détourne l'attention de la nécessité de luttes à l'échelle collective et de la permanence d'un racisme, d'un classisme et d'un sexisme systémiques (MCROBBIE, 2009).

Un discours d'émancipation

Dès leur générique, les deux émissions citées affichent leur ambition, celle de reconquérir, par la transformation vestimentaire et esthétique, un bien-être personnel et une estime de soi. En disant vouloir aider des candidat.e.s à « reprendre confiance en elles », elles adoptent un discours d'encouragement et d'accompagnement, qui apparaît comme une invitation à s'émanciper d'un certain nombre de carcans et de freins. Ce discours ne revêt pas la même intensité selon que l'on s'intéresse à l'une ou l'autre émission. L'objectif de *Nouveau Look Pour Une Nouvelle*

Vie est clairement énoncé, dès les premiers épisodes, par la présentatrice Véronique Mounier :

« Comme des milliers de femmes, vous vous êtes réveillée un matin en vous disant : ‘je ne me sens pas belle, j’ai rien à me mettre, les cheveux ça va pas.’ Et dans ces cas-là, qui n’a pas rêvé de changer totalement de look ? Et bien ce soir, sur M6, ce rêve va devenir réalité pour cinq femmes. Certaines veulent paraître plus jeunes, d’autres plus séduisantes, d’autres plus féminines. »

Dans cette citation tirée de la première émission en 2004, le souci de soi ne concerne que les femmes, confortant l’amalgame entre féminité et coquetterie. S’il s’applique, dès l’année suivante, également à un petit nombre d’hommes, il installe la promesse de l’émission (JOST, 1997) : il s’agit de « réparer » ou réhabiliter l’apparence de personnes qui « se sont laissées aller » ou ne « s’occupent pas d’elles », dans le but de séduire – ici dans un cadre toujours hétérosexuel.

On distingue deux profils types de candidat.e.s. Le profil le plus répandu est celui de candidat.e.s dévorés par la vie familiale. La première émission de 2004 montre par exemple cinq femmes qui se sont « oubliées » et qui passent « après le mari, après les enfants, après la maison, après le ménage, après les courses, après tout ce qui (leur) paraît indispensable. ». Femmes au foyer, femmes confrontées à la « double journée », toutes sont filmées en train de s’occuper des enfants, de leur faire prendre un bain, de jouer avec eux, dans des tenues d’intérieur présentées comme « pratiques » et « confortables », constituées d’un pantalon large et d’un sweat-shirt ou d’une polaire délavés. Les candidats hommes ne sont pas exemptés de cette charge familiale, mais celle-ci, plutôt que de donner lieu à un discours culpabilisant (ils ne savent pas tout gérer), les montre sous un jour plutôt sympathique. Nicolas et Philippe sont par exemple tous deux des « pères attentifs » voire des « papas poules. Montrés en train de faire la cuisine et de s’occuper des enfants, ils justifient leurs looks « ringards » par les aspects pratiques. À travers ce type de discours l’émission se fait l’écho des dilemmes d’une parentalité contemporaine, comprise au sens de maternité et paternité, soumise à une triple injonction : réussite professionnelle, familiale et bien-être personnel.

L'autre profil récurrent qui se dessine aux cours des émissions, concerne les personnes rattrapées par leur milieu professionnel. Parmi les candidates au look présenté comme « masculin » ou « pas féminin du tout », plusieurs font « un métier d'hommes », à l'instar de chauffeure de bus ou responsable des déchets d'une municipalité. Les candidats hommes ne font par contre jamais un « métier de femmes », mais sont bien souvent des informaticiens au « look typique de l'informaticien », à l'instar de Nicolas dans l'émission du 15 mars 2005, qui travaille « à l'abris des regards ». Cette acculturation à un milieu professionnel associé à un non souci de soi est souvent renforcée par des « passions dévorantes » (motos, hardrock, animaux, rugby) ou un « chagrin d'amour » ayant amené à une perte de confiance en soi. Ces représentations des candidat.e.s prennent ici en compte certaines transformations sociales des décennies passées. Les femmes ne sont plus simplement des mères au foyer mais aussi des mères actives professionnellement, elles occupent parfois même des professions masculines. Les hommes s'investissent de plus en plus dans la prise en charge des enfants et sont amenés à se soucier de leur apparence physique. Ces transformations s'accompagnent néanmoins toujours de contreparties dans la vie intime (SELLIER, 2004) : incompétence à s'habiller (« elle ne sait plus comment faire »), manque de temps, manque d'énergie, perte de confiance, peur de se faire remarquer. Bref, pour les femmes, être mère et femme active ou occuper une profession masculine, pour les hommes, être père, actif et faire un métier sans lien avec un public sont les terreaux d'un look négligé et d'une apparence peu radieuse et peu séduisante.

Face à ces dilemmes, l'émission a valeur d'injonction : elle condamne, en usant à profusion de termes dépréciatifs pour dépeindre les candidat.e.s avant le *relooking*, tout à la fois la volonté de passer inaperçue et le manque de soin, et invite les candidats, et surtout les candidates, à s'imposer et à exister par le biais de l'apparence. Il s'agit ici de s'extraire d'une posture de passivité et d'effacement pour se reprendre en main. C'est le cas avec Stéphanie, 29 ans, femme dite « active » qui se présente ainsi : « Quand je marche dans la rue, j'ai l'impression d'être transparente. Je suis habillée en noir ou en gris... Et gris, c'est la couleur des murs. Je ne peux pas dire, j'ai un look, j'ai l'impression de pas avoir de look du tout » ; ou encore de Ghislaine, 43 ans : « physiquement je n'ai pas envie qu'on me remarque. J'ai envie qu'on me remarque pour ce

que je dis, toutes les choses que je fais mais pas pour mon physique. Je n'ai pas envie qu'on me voie. Et là j'ai un peu le look sac, passe-muraille. » (26 octobre 2004). Pour Laetitia, chauffeuse de bus, le fait de passer inaperçue est présenté comme le moyen d'éviter remarques des usagers et des collègues masculins pouvant perturber son travail. Chaque fois, l'émission propose de prendre le contre-pied de cette volonté d'effacement, notamment en révélant une « féminité refoulée » ou en montrant « qu'on peut faire un métier d'homme en étant séduisante », « être à l'aise tout en étant élégante », « avoir 50 ans et séduire ». Toutes les situations vécues, qui sont aussi les raisons invoquées au manque de féminité, sont combinables avec l'idée de séduction, d'action et de maîtrise de ses atouts.

Dans ce sens, *Nouveau Look pour une Nouvelle Vie* présente le *relooking* comme l'outil d'un *empowerment* : il s'agit de s'assumer, d'« oser », de réagir et « se remettre en cause », afin d'atteindre un idéal rêvé accessible de « chic, glamour et classe » et de modernité et de s'imposer à travers ce look. C'est autant le processus, généralement difficile et cathartique, que le résultat qui font le ressort narratif (BRUNSDON, 2004). Le *relooking* est aussi montré comme un moment pour soi, pendant lequel la personne n'est pas disponible pour répondre aux contraintes familiales et professionnelles. Il est donc une sorte de « subversion douce » (RADWAY, 1984), une échappatoire ponctuelle, consacrée aux fantasmes et à la rêverie. Cette incitation à l'action se trouve renforcée par un traitement égal des hommes : le soin, le souci de soi, la séduction ne sont plus réservés aux seules femmes, qui, une fois émancipées, peuvent attendre des efforts de la part de leur conjoint. Ceci se traduit dans l'émission par un *relookage* des compagnons, généralement fait en secret afin de surprendre la partenaire. C'est le cas du compagnon de Stéphanie, Fabien, qui se fait relooker pour faire une surprise à sa femme. Le résultat est un changement radical du couple dans son ensemble, voire une re-rencontre : « On n'est plus les mêmes mais en mieux », clame Stéphanie en le voyant.

L'émission *Belle Toute Nue* adopte quant à elle une rhétorique féministe grand public dès la présentation du premier épisode. Refusant les normes corporelles des magazines, l'émission semble d'abord valoriser et œuvrer en faveur des femmes aux corps ordinaires. Le téléspectateur est interpellé en tant que possible sujet des pressions normatives liés au corps et invité à se libérer :

« En France, une fille sur trois a déjà fait un régime à l'âge de douze ans. Dans une société où l'on a tendance à traquer le moindre petit bout de graisse (photos de femmes en sous-vêtement, mannequin puis image de femmes bien portantes), l'adolescence est une période où les complexes apparaissent. Les critiques des camarades de classe peuvent alors blesser... Des humiliations qui perdurent jusque dans la vie adulte (photos de classe puis plan sur une femme un peu ronde qui se regarde dans le miroir). »
(émission du 9 décembre 2008)

L'introduction use de la forme du témoignage pour replacer les normes corporelles dans un récit d'enfance propice à l'émotion et l'identification. Pour illustrer cette pression, l'émission recrute des candidates à l'embonpoint « raisonnable », mais qui présentent toutes un même trait, celui de « se sentir mal dans son corps » et de « ne pas s'aimer ». Chacune met ainsi d'entrée de jeu en avant ses complexes et une trajectoire marquée par la souffrance et le mal-être. Nombreuses sont celles qui pleurent lors de leurs premiers passages devant le miroir, semblant extérioriser la lourdeur du fardeau vécu pendant toutes les années d'enfance :

William : pourquoi c'est si dur que ça ?

Karine : parce que je vois ce que j'ai réellement en face. Là, je vois la poitrine qui est basse, le ventre. Ce que j'aime pas c'est les rondeurs qui ressortent (plan sur ses mains qui montrent le ventre). Je suis pas un laideron mais ces petites choses, j'ai du mal à les accepter.

Plus que le corps, ce sont donc les complexes que partagent les candidates, complexes dont la cause relèverait uniquement de l'environnement social. Cette causalité se trouve renforcée par le soutien du compagnon aux candidates. La mari d'Evelyne par exemple s'avoue découragé par les complexes de sa femme : « Moi je l'aime comme elle est, j'adore l'avoir dans mes bras, je lui dis : bah non, je t'aime comme tu es (image de couple en train de s'embrasser). » De tels propos confortent l'image d'un couple moderne, ayant atteint une forme d'égalité et faisant preuve d'un soutien mutuel. Mais elle vient surtout valider l'hypothèse d'une contrainte extérieure au couple. Il en découle que le rapport homme / femme et l'intimité du couple ne sont nullement interrogés.

L'émission, en ce sens, se détache du discours de *Nouveau Look pour une Nouvelle Vie* : il ne s'agit pas de montrer des mères et des pères de famille qui se négligent et pâtissent d'une double contrainte (famille et travail), mais bien d'accuser les normes sociales et les images idéales de la féminité dans le processus de dépréciation de soi. En cela, elle rend compte de souffrances psychologiques plus encore que de souffrances matérielles, qui se manifestent dans les pleurs, le récit d'un mal-être et d'un isolement relationnel.

En prenant en charge des candidates en souffrance, l'émission propose de défendre les femmes contre leur tendance irrationnelle à la dépréciation, réactivant ainsi un imaginaire stéréotypique. Le moment charnière de l'émission est celui pendant lequel William donne son avis sur le corps tant détesté et réoriente l'attention de la candidate sur les aspects positifs. Face à Karine, comme face aux autres candidates, le discours de William se veut rassurant :

« Moi je vais te dire ce que je vois. Déjà, je vais détacher tes cheveux. C'est important les cheveux chez une femme. Tu as une belle chevelure, tu as une belle masse donc il faut vraiment l'utiliser. Tu as de très beaux cheveux. Tu me dis que tu n'as pas une belle peau, mais elle est magnifique ta peau... Elle est très blanche, mais regarde Madonna. Elle cultive cette blancheur. Je vois une très jolie poitrine, mais par contre, tu ne sais pas la mettre en valeur, donc avec un soutien-gorge adapté, tu pourras la mettre en valeur. Les bourrelets que tu as là (il met ses main sur ses hanches), moi je ne suis pas chirurgien esthétique mais j'ai quelques trucs pour t'aider, avec ce petit ventre. Je veux que tu te sentes bien avec ce que tu as. Tes jambes, elles sont très belles... arrête de chercher des défauts. Je veux qu'on fasse un petit exercice. Tu te regardes dans le miroir et tu dis, Karine, elle n'est pas parfaite, mais elle est jolie. »

Par ces propos, William Carnimolla vide de sa pertinence le regard dépréciatif en le déplaçant vers les aspects positifs. Il désigne ainsi l'irrationalité de la souffrance vécue. Il nourrit également le mirage d'un corps perfectible, comme le montre la référence à des stars de la culture

populaire. Cet idéal est néanmoins montré comme accessible : les stars citées ont elles aussi des défauts, mais elles savent, contrairement aux candidates, les transformer en atouts. Il s'agit donc pour les candidates de faire l'apprentissage de leur corps et de leurs atouts pour pouvoir atteindre cet idéal.

La valorisation du corps ordinaire s'appuie sur une exigence d'action. L'ensemble du champ sémantique employé par William Carnimolla et la voix off de l'émission insiste sur une nécessité d'avancer, de réagir, d'entrer en action. Le *relooking* est clairement présenté comme un processus de « travail », constitué de différentes étapes à travers lesquelles William accompagne les candidates grâce à l'établissement d'une relation dite de « confiance » : « j'ai envie que tu comprennes que tu te vois comme ça... Et maintenant il faut avancer » ; « pour Evelyne qui a du mal à se montrer nue devant son mari, c'est une épreuve. Mais pour sauver son couple, elle n'a pas d'autres choix que d'avancer. » La finalité de ce travail est la réconciliation avec le corps, ici synonyme de la maîtrise de ce corps et de ses atouts : « il ne faut pas que tes complexes dirigent ta vie. C'est toi qui diriges ta vie ! ». Cette maîtrise passe par la transformation de la perception de soi d'une part, par l'apprentissage des outils de mise en valeur de l'ensemble des parties du corps d'autre part. Elle s'incarne dans les parties du corps rejetées. Le sein une fois soutenu par un soutien-gorge adapté devient « optimiste », « vaillant », « victorieux ». La silhouette peut quant à elle être harmonisée grâce à des gaines. Le champ lexical de la maîtrise et du contrôle apparaît comme un préalable à la libération, à l'émancipation des normes et des clichés de la féminité mannequin. L'ensemble des épisodes se construisent sur la promesse et l'attente de cette libération : on voit notamment, avant même le générique, les « copines de William », toutes bien en chair, se dévêtir dans un supermarché et jeter en l'air leur soutien gorge, rappelant ainsi un symbole des mouvements féministes des années 1970. Cette séquence annonce la séquence finale qui consiste en une photo nue, ou, dans les épisodes de 2010 et 2011, en un défilé nue, pendant laquelle la candidate se voit enjointe d'être fière, séduisante : « Sois fière de toi ! Amuse-toi ! Pin-up, malicieuse ! ». La mise en scène de cette libération du corps féminin vient gommer les différentes étapes qui précèdent, c'est-à-dire qui impliquent au contraire le contrôle du corps.

Un conservatisme sous-jacent

Cette tonalité d'apparence émancipatrice n'en reste pas moins une sorte d'emballage superficiel cachant un conservatisme marqué par la permanence d'un modèle patriarcal et d'une situation de domination manifeste dans les motivations des candidat.e.s au *relooking*. Dès le premier épisode de *Nouveau Look Pour une Nouvelle Vie*, les femmes candidates affichent très clairement leur volonté de « plaire à leur homme ou à leur mari ». C'est le cas de Cécile, 19 ans, filmée en compagnie d'un petit ami qui la dévalorise et l'humilie.

Voix off : Pendant que Cécile plonge dans l'eau pour se cacher, Stan ne mâche pas ses mots pour parler de sa petite amie.

Stan : elle se porte bien on va dire. Elle a des mollets bien musclés, mais ce qui me gêne le plus, c'est qu'elle est pas féminine.

Cécile (filmée en gros plan) : je pense que ça serait à lui de me dire : mais non t'es bien, mais lui il fait tout le contraire : mais non t'es pas bien, t'es moche. (Plans sur eux qui sourient.) On dit toujours qu'il faut s'aimer soi-même avant d'aimer les autres. Donc il faut que je m'accepte, pour pouvoir plaire. (plan sur elle en train de nager). Je veux changer pour lui et pour moi. Mais oui une grande partie, c'est pour lui faire plaisir.

Stan : je veux qu'elle soit plus à l'aise et qu'elle ressemble à une Lolita.

Dans cette scène, Stan, le petit ami, se fait le vecteur d'attentes très spécifiques à l'égard du corps de sa compagne. Il énonce clairement ses désirs : avoir une « Lolita », symbole de la sexualisation du corps féminin à peine sorti de l'adolescence. Malgré ces propos humiliants, la jeune femme semble toute dévouée à son compagnon, et cherche à répondre à ses fantasmes et à son idéal de beauté et de féminité. L'émission, quant à elle, ne semble à aucun moment présenter les propos de l'ami comme une violence psychologique et l'attitude de Cécile comme une soumission incorporée. Au contraire, répétés par les deux protagonistes, encouragés,

lors des interviews confession, par la présentatrice Véronique Mounier (« c'est pour le reconquérir que vous êtes là ?), elle fait de la reconquête du désir masculin le moteur de la démarche de *relooking*. L'émancipation et la quête d'autonomie par le *relooking* deviennent alors toutes relatives : certes, la jeune femme se « dévoile » et « découvre sa féminité », mais ceci au bénéfice de ses proches et sous la pression de son ami. Il en va de même de Pavlina, 53 ans, dans un épisode de janvier 2006, qui est « mère attentionnée de trois enfants » et « grand-mère depuis peu ». « Pavlina passe ses journées entre s'occuper de sa famille et son travail. À 53 ans, elle fait beaucoup plus que son âge car elle ne sait pas s'occuper d'elle. » Après avoir suivi Pavlina dans « son marathon quotidien », le reportage interroge le mari qui dénonce avec virulence le peu de soin de sa femme :

Le mari : elle ne met jamais de robe, elle ne cherche pas à se faire belle !

Pavlina : j'ai essayé mais tu m'as pas regardée donc j'ai abandonné.

On retrouve dans cette scène un mépris profond du mari pour sa femme, qui passe par le rejet et l'indifférence. Sous pression, Pavlina se lance dans un *relooking* pour « plaire à son mari » : elle craint, sinon, qu'il ne la quitte pour une plus jeune. À travers ces différents récits, l'émission montre, sans les questionner ou les dénoncer, des situations d'humiliation et de violence psychologique perpétrées par des hommes à l'égard de leur compagne. En les présentant sous un jour non problématique et « naturel », elle rend les femmes responsables du peu d'attention de leurs compagnons et fait reposer sur elle la sauvegarde du couple. Bref, elle promeut l'acceptation et l'incorporation d'une position dominée (GUILLAUMIN, 1991) et la satisfaction des désirs masculins. L'idéal d'autonomie, de modernité et de séduction ne remet en aucun cas en cause les situations matérielles d'inégalité et de domination.

Deux éléments viennent renforcer cette justification en excès d'un modèle de couple inégalitaire. Les candidats hommes au *relooking*, nous l'avons dit, évoquent également la reconquête de l'être aimé et la volonté de plaire à leur femme. C'est le cas de Thierry, 37 ans, « papa poule hors pair mais risée de la famille » (16 janvier 2006) et de Patrick, 40 ans, « véritable papa poule » qui passe son temps à s'occuper de sa ferme (15 mars 2005). Tous deux ont un look dit « ringard » que les relookeurs

se chargent de « moderniser ». Mais si la démarche de *relooking* est mue par une volonté de se rendre plus attirant pour leur compagne, aucun d'entre eux ne subit les pressions des candidates femmes : ils ne craignent pas de se faire quitter. Ceci est d'autant plus tangible qu'ils sont montrés comme dotés de qualités rares : ils sont de bons pères de famille, ce qui semble d'emblée les protéger. À l'inverse des femmes, leur look « ringard » ne résulte pas d'une situation dont ils seraient les seuls responsables, mais serait la contrepartie d'une qualité inestimable. Ces candidats sont d'ailleurs montrés en bien moindre souffrance que les candidates : débonnaires et « cools », ils apparaissent comme des hommes qui cherchent à accorder leur look à la « modernité » de leur rôle dans la famille.

Au-delà des motivations, l'émission réserve un sort relativement distincts aux candidats et aux candidates. Pour les candidates, il s'agit bien souvent de réparer un look jugé « pas très féminin » ou « garçon manqué ». L'expression « révéler la féminité » particulièrement usitée dans l'émission résume à elle seule le processus. Avoir l'air d'un homme, « s'habiller comme un garçon » à la manière de Patricia, 40 ans, employé municipal et fan de moto, sont d'emblée identifiés comme un problème à résoudre. Ici, il n'est à aucun moment supposé que Patricia puisse se sentir à l'aise dans son apparence masculine. Celle-ci est présentée comme une « carapace », une « armure » qui étouffe une féminité pourtant bien présente et qui n'attend que de pouvoir s'exprimer : « la femme qui est en elle est cachée derrière une carapace de vêtements masculins, de chaussures qui pèse 10kg avec une coupe complètement masculine. Elle est en dehors de la réalité. » (Cristina Cordula, 16 janvier 2006). *Nouveau Look pour Une Nouvelle Vie* essentialise le genre en faisant de la « féminité », ou plutôt d'un certain type de féminité, un élément inhérent à une personne de sexe féminin qu'il s'agit d'exprimer et révéler (BUTLER, 2005) et dénie au passage la diversité des constructions identitaires. Or l'extériorisation de la féminité répond à des règles bien précises : être féminine implique d'avoir les cheveux longs – Emilie Albertini, lorsqu'elle relooke Aurélie, relève un premier défi : « avoir une coupe courte mais très féminine » (16 mars 2009) – ; porter des jupes ; se maquiller et pas seulement avec du mascara ; avoir une bonne tenue : « on rentre son ventre, on rehausse les bretelles de soutien-gorge, on se tient droit » (16 mars 2004) ; préférer les chaussures à talons pour « mettre en valeur les jambes ». Ainsi Patricia se voit soumise à un *relooking* global : ne pouvant avoir l'air féminin avec ses

cheveux courts, Cristina Cordula décide de lui mettre une perruque de couleur auburn, avec une mèche devant. Elle la fait maquiller et lui fait essayer des tenues dites « féminines », bien souvent des robes échancrées accompagnées de chaussures à talons. L'ensemble ne suffisant cependant pas, le *coach* Patrick Amsallem complète le *relooking* par l'apprentissage d'une démarche plus féminine : il enseigne à Patricia la manière de marcher avec des chaussures à talons, lui inculquant ainsi l'idée d'une démarche droite, dirigée vers l'extérieur, sûre d'elle-même, avenante et disponible. Se dessine à travers cet exemple l'idée d'une féminité certes naturalisée mais aussi fruit d'un travail et d'un effort, qui doit permettre l'expression d'une identité refoulée. Ce travail vise à atteindre un idéal – celui d'un certain glamour, d'un chic, d'une classe – et se conclut par le redécouverte d'un plaisir narcissique, celui de se regarder – « je me trouve belle », « ça me plaît » – plaisir qui se veut la preuve d'une féminité retrouvée (GILL, 2009).

La masculinité quant à elle n'échappe pas à la normalisation, mais ne peut être soumise à la même exigence de « révélation ». Celle-ci pourrait en effet être entendue comme la valorisation explicite d'une masculinité traditionnelle, voire valoriserait l'expression d'une virilité antinomique de la démarche de *relooking*. À l'inverse, l'émission met en scène une masculinité imprégnée d'une tendance « métrosexuelle » : les hommes sont invités à prendre soin d'eux, à se maquiller, à porter des vêtements prêts du corps. Si l'on peut voir dans ces styles masculins le résultat d'une incorporation et d'une marketisation de codes associés à une *subculture* gay, chaque séquence offre bien les gages d'une hétérosexualité. Les hommes « ringards » réapprennent notamment par le biais du *relooking* les règles de séduction et d'élégance, nécessaire à la « bonne » masculinité contemporaine. Implicitement, les émissions produisent des exclusions : sont pris en charge et peuvent accéder à cette élégance et ce chic des femmes et des hommes blancs, de classe moyenne et populaire, d'âge moyen (entre 20 et 50 ans) et relativement attractifs. Le résultat des *relookings* peut difficilement être remis en cause : les candidats sont généralement des personnes avenantes physiquement.

Dans *Belle toute nue*, l'accomplissement personnel ne s'appuie pas tant sur le look même, que sur l'appropriation et la maîtrise du corps jugé trop gros. Il s'agit ici bien de gommer les imperfections, les cacher sous des gaines « magiques » et des culottes ventre plat qui cachent les bourrelets, et d'user des soutiens gorges serrés pour remonter la poitrine. Présentés comme la solution au mal-être, l'ensemble de ces

éléments ne propose rien d'autre que le contrôle du corps féminin et de ses mouvements par le biais des vêtements (GUILLAUMIN, 1991). Quoiqu'ils soient présentés comme « confortables », l'idée est ici de comprimer, serrer, retenir les formes des corps ordinaires. En apprivoisant le corps plutôt que de le libérer de ses carcans, leur usage contredit la promesse de l'émission qui consistait en l'acceptation du corps « imparfait ». À coups de démonstration avant / après, l'émission propose de « gommer les défauts », les « faire disparaître » :

« Tu as peut-être les défauts, mais les défauts ça se gomme, ça s'arrange, avec des bons sous-vêtements. C'est la base... Maintenant que tu as compris, que tu as vu, j'ai envie que tu le ressenties. » (William Carminolla, 9 décembre 2008).

Ce corps une fois maîtrisé, devient le moyen et le lieu d'expression d'une confiance retrouvée et d'un dépassement de soi. Face aux vidéos d'une femme à l'apparence chic, l'une des candidates, Yasmina, envie son « assurance ». William Carminolla se charge de désacraliser cet idéal de féminité pour en faire une féminité accessible à toutes : « Les femmes qui te font peur comme celle du milieu, c'est juste une question de look et d'attitude. » Il promeut à travers elle la « bonne manière d'être » : assurée, sûre de ses charmes et de son corps. Ceci passe tout autant par des vêtements de tous les jours que par des tenues plus habillées : robes aux décolletés pigeonnants, jupes longues, coupes déstructurées et dynamiques. Chaque fois, le corps, maîtrisé grâce aux sous-vêtements, est montré comme l'outil d'une imposition de soi. Il devient l'idéal à atteindre.

Belle toute nue fait de la nudité le but ultime de l'opération de « réconciliation avec son corps ». On retrouve ici les traits d'une sexualisation du corps féminin : se dénuder et assumer son corps sont montrés comme les gages d'une libération des femmes (MCROBBIE, 2009 ; GILL, 2009). Celle-ci est permise par le *coach* William Carminolla, homme au physique peu imposant, à la gestuelle efféminée, dont on peut imaginer sans peine qu'il est gay. Jouant « la bonne copine », sa présence prévient la nudité contre le regard masculin sexualisant. La « libération » se déroule donc en premier lieu en dehors du cadre hétérosexuel et à un niveau uniquement individuel. Elle constitue une délivrance par rapport à une souffrance psychologique bien plus que par rapport à une situation de domination. Chacune des candidates est

montrée en train de faire l'apprentissage de son corps et des moyens de le mettre en valeur. Ainsi dotée d'outils, elle peut surmonter son traumatisme. À une pression collective – les normes de beauté féminine – répond donc une solution individuelle, intime (les sous-vêtements) et la reconquête d'un narcissisme typiquement féminin. Ce processus a pour conséquence de ne pas interroger les raisons complexes d'un mal-être ou la permanence de rapports de domination. Il détourne l'attention des imaginaires collectifs au profit du bien-être individuel. Ce démantèlement de la lutte se manifeste dans la fragmentation du « moi » : le corps des candidates est décortiqué, filmé en plans rapprochés, morcelé par l'objectif de la caméra. Les éléments à combattre se situent au niveau des corps et de la perception de soi, plutôt que dans les structures de pouvoir.

Une mascarade ?

Le *relooking*, bien qu'il serve à réinstaurer des normes, a pourtant des effets paradoxaux, notamment celui de faire de la féminité et de la masculinité une mascarade. Dans *Nouveau Look pour Une Nouvelle Vie*, cette dimension est largement présente dès le premier épisode ; Ghislaine, candidate de 43 ans, prend d'emblée le contre-pied de l'idée d'une féminité innée : « bah oui, quand je mets une jupe, je me dis, tiens je me déguise en fille. Parce que je ne me sens pas du tout fille depuis pas mal de temps. ». Une fois relookée, elle avoue que ça va prendre du temps pour qu'elle s'habitue à son nouveau « déguisement » de femme. Le cas de Ghislaine n'est pas sans écho avec celui de Patricia : en filmant de près les différentes étapes de la transformation vestimentaire et du maquillage, en proposant des perruques, des faux cils, des accessoires multiples, l'émission montre une féminité constituée d'une série d'artifices et qui devient l'objet, pour les candidates dites « masculines » d'un véritable apprentissage. Loin de révéler, elle propose bien plus un changement en surface, qui passe par la consommation d'un certain nombre de produits de beauté et l'intervention de professionnels. Elle aboutit parfois à une apparence tellement éloignée des personnes relookées, que les proches ne reconnaissent plus. Dans ces scènes de retrouvaille, c'est la dimension fabriquée du look qui se révèle. Dans le cas de Patricia, le corps semble particulièrement rétif à l'apprentissage de la féminité ce qui amène à

multiplier les étapes du relooking. Dans la scène finale, son mari ne la reconnaît pas. Un tel moment conforte la part totalement artificielle de la démarche : à défaut de révéler, l'émission produit une personne autre, étrangère à elle-même.

Cette mascarade est également signifiée en termes de classes sociales. L'idéal proposé est celui d'une féminité et d'une masculinité urbaines et bourgeoises, dans lesquelles les candidat.e.s se retrouvent parfois difficilement. Lors des premières saisons, le *relooking* de *Nouveau Look Pour Une Nouvelle Vie* se présente comme un « rêve » permettant l'accès à des lieux et des services inaccessibles au grand public. En partie filmée sur les Champs Élysées, les candidat.e.s sont amené.e.s dans « une avenue de rêve, l'avenue Montaigne », pour faire du shopping. Ils ont le privilège de rentrer dans les « salons privés » de coiffeurs visagistes de renom. Cette déambulation urbaine sert la promotion des différents intervenants : les noms de marques de magasin et des experts en question sont clairement affichés en bas de l'écran. Ces émissions proposent donc un voyage initiatique pour des personnes issues de classe moyenne et populaire dans le monde de la mode et du bon goût. Condescendants, plein d'assurance, les « experts » en question incarnent une classe branchée et huppée, maîtrisant les codes de la bourgeoisie et du luxe et légitimes à éduquer la classe populaire. Ils sont montrés en train d'ausculter les candidat.e.s des pieds à la tête et avant de proposer leur solution face à la caméra : « moderniser », « rajeunir », « structurer » ou « déstructurer », un ensemble de termes qui renvoie la personne relookée du côté de la ringardise et du mauvais goût. Le rôle des experts est donc prescripteur et passe par le rappel les règles du bon look et du bon goût – jamais plus de trois couleurs, maquillage léger, démarche et attitude féminine – et un savoir sur le corps qui guide la bonne manière de s'habiller – pour un corps en H, ne jamais marquer la taille.

La part de rêve, rendue explicite dans les premières saisons, et la condescendance des experts ont cependant tendance à s'estomper à partir de 2008. Le recentrage de l'émission autour des présentatrices Emilie Albertini et surtout Cristina Cordula, a en effet pour conséquence de gommer la partie implicite d'une différence de classe sociale au profit des interactions interpersonnelles entre la coach et son/sa candidat.e. Certes, il s'agit toujours de prôner l'idée d'un certain « chic » et d'une certaine « classe », par le biais de looks particulièrement urbains. Mais ce chic et cette classe deviennent aussi l'objet d'une âpre négociation entre

candidat.e.s et *coach*, largement mise en scène par l'émission : « Notre équipe de relookeur va-t-elle réussir à passer outre les résistances de nos candidats ? » ; « Acceptera-t-il de suivre les conseils de Cristina ? ». Cette négociation noie la dimension sociale des résistances au profit d'un goût personnel – « je n'aime pas cette couleur » ; « ça ne me correspond pas ». Cristina Cordula et Emilie Albertini sont filmées tantôt affolées, tantôt désespérées par les sanctions du ou de la candidat.e. L'ensemble transforme le *relooking* en challenge et défi personnel. Cette mise en scène divertissante et ludique et la multiplication des essayages renforcent paradoxalement la part d'artifice des looks et styles proposés : il s'agit d'un jeu dont l'objectif est de trouver la combinaison « juste », diminuant au passage la valeur esthétique « absolue » de chaque look. Cette part artificielle s'incarne également dans la féminité de la présentatrice phare de l'émission, Cristina Cordula, dont les expressions répétitives – « magniiiiifiiiique » ; « gé-nial ! » ; « j'a-dore ma chérie ! » – et le look toujours tiré à quatre épingles revêtent un caractère hyper-féminin et (trop) apprêté pour apparaître totalement authentique.

Dans *Belle Toute Nue*, la féminité est certes décortiquée, mais le corps, plus présent que dans *Nouveau Look Pour Une Nouvelle Vie*, ré-essentialise la féminité et le lien sexe-genre. L'ultime expression de la féminité passe par la nudité. Elle vient ainsi signifier et produire l'antériorité du sexe sur le genre. Les séquences de relookage sont quant à elles rapidement évoquées et ne cherchent pas à proposer un look idéal : se déroulant généralement dans un grande surface ou dans un magasin de prêt-à-porter, c'est la proximité qui est privilégiée et la part bricolée – une vieille robe noire peut être customisée pour devenir une robe chic ou vintage ; des vêtements sont découpés en guise de démonstration des formes saillantes. Plus accessibles, moins artificiels, les looks et les styles de *Belle Toute Nue* se veulent surtout appropriables et reproductibles avec les moyens du bord. Dans l'émission, cette moindre insistance sur la mascarade de genre renvoie également à une moindre différence sociale : William Carminolla n'incarne pas un idéal bourgeois de masculinité ou de féminité. Il se déplace en province, adopte des looks le plus souvent incongrus, dont le chic n'est pas évident. De manière générale, il se présente comme un *outsider*, ayant lui-même un parcours difficile, raillé car trop maigre et trop grand. Le discours proposé au spectateur cherche à insuffler une proximité par le biais de l'émotion et des affects, bien plus que dans la mise en scène d'un rêve partagé.

Conclusion

Belle Toute nue et *Nouveau Look Pour Une Nouvelle Vie* sont à l'image d'une télévision ayant incorporé certains éléments des transformations du monde social : promouvant une féminité autonome, libérée, et à l'aise dans son corps ainsi qu'une masculinité élégante et objet de désir, elles prônent l'inverse d'une féminité passive et soumise et d'une masculinité patriarcale. Pourtant, cet apparent féminisme conduit à l'absence de remise en cause des rapports de pouvoir et de domination. Chacune des émissions à sa manière détourne l'attention des enjeux collectifs : *Nouveau Look* fait de la conformité au désir masculin un moteur à l'action ; *Belle Toute Nue* individualise la démarche du mieux-être au détriment des imaginaires collectifs. Finalement, en s'attachant aux apparences sous couvert d'*empowerment*, ces émissions exposent les corps à de nouveaux systèmes de régulation (ATTWOOD, 2006), qui se traduisent par la réactivation de stéréotypes – femmes irrationnelles et qui s'oublient dans leur rôle de mère ; hommes qui se négligent – et par une injonction au bien-être d'autant plus forte que les candidates ont maintenant les outils pour y parvenir. Ce faisant, elles renforcent les contraintes pesant sur la masculinité et la féminité, et vident l'idée même d'une lutte féministe de sa pertinence et de sa raison d'être sous couvert d'une autonomie et d'une prise de pouvoir accessible.

Bibliographie

- ATTWOOD, Feona. 2006, « Sexed Up: Theorizing The Sexualization Of Culture », In : **Sexualities**, vol. 9, n°1, pp. 77-94.
- BRUNSDON, Charlotte. **Screen Tastes: Soap Opera to Satellite Dishes**, Londres, Édition Routledge, 2004.
- BURCH, Noël, "Double speak. De l'ambiguïté tendancielle du cinema hollywoodien." In : **Réseaux**, volume 18, n°99, 2000, pp. 99-130.
- BUTLER, Judith. **Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion**, trad. de l'anglais par C. Kraus, Paris, Éditions La Découverte, 2005.

- FALUDI, Susan. **Backlash: The Undeclared War against American Women**, Londres, Vintage, 1991.
- GILL, Rosalind. « Beyond the 'Sexualization of Culture', Thesis: An Intersectional Analysis of 'Sixpacks', 'Midriffs' and 'Hot Lesbians' Advertising », In : **Sexualities**, vol. 12, n° 2, 2009, pp. 137-160.
- GUILLAUMIN, Collette. **Sexe, Race et Pratique du Pouvoir. L'idée de nature**, Paris, Côté Femme, 1991.
- JOST, François. « La promesse des genres », In : **Réseaux**, vol. 15, n°81, 1997. pp. 11-31.
- KIM, L. S.. « "Sex and the Single Girl" in Postfeminism: The F Word on Television », In : **Television & New Media**, vol. 2, n°4, 2001, pp. 319-334.
- MCROBBIE, Angela. **The Aftermath of Feminism**, Los Angeles, Londres, New Dehli, Singapour, Washington Dc, Sages Publications, 2009.
- RADWAY, Janice, « Lecture à "l'eau de rose". Femmes, patriarcat et littérature populaire». In : Hervé Glevarec, Éric Macé et Éric Maigret (dir.), **Cultural Studies. Anthologie**, Paris, Armand Colin et Ina éditions, coll. « Médiacultures », 2008 [1884], pp.176-190.
- SELLIER, Geneviève, « Construction des identités de sexe dans les séries policières françaises », In : Pierre BEYLOT et Geneviève SELLIER (dir.). **Les Séries policières**, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 259-269.

CAPÍTULO 14

A PRODUÇÃO IMAGÉTICA DOS NEGROS NAS TELENOVELAS BRASILEIRAS

Lívia de Melo Barros¹
Cristiane de Magalhães Porto¹

Resumo: Este capítulo tem como objetivos: analisar os significados da construção imagética do negro nas telenovelas brasileiras e compreender os impactos da projeção midiática imagética do negro na sociedade. Propomos uma discussão teórica sobre racismo, mídia, cultura e o posicionamento imagético do negro nos meios midiáticos. Em seguida, apresentamos a análise de episódios midiáticos que reproduzem imagem e o posicionamento do negro, mediado pelo documentário *A negação do Brasil*. Realizamos a transcrição das cenas do documentário, as quais foram analisadas na abordagem da Psicologia Social. Desta forma entendemos que a mudança de paradigmas sobre a construção imagética do negro nos meios midiáticos acontece de modo lento, quicá imperceptível. Uma vez que os padrões estereotipados se repetem, a mídia, neste caso as telenovelas, representam através das imagens padrões estéticos, culturais que visem ao interesse das classes dominantes e que representem os ideais de uma minoria majoritária.

1 UNIT – Universidade Tiradentes

La production imagétique des noirs dans les *telenovelas* brésiliennes

Résumé: Cet article a pour objectif d'analyser les significations de la construction visuelle des noirs dans les *telenovelas* brésiliennes et de comprendre l'impact de l'image médiatique des noirs sur la société. Nous proposons une analyse théorique des rapports entre racisme, médias et culture et de la représentation visuelle des noirs dans les médias. Nous analysons ensuite différentes sources médiatiques de l'image et de la représentation des noirs, à travers le documentaire « La négation du Brésil ». Nous transcrivons les scènes de ce documentaire, qui sont ensuite analysées à la lumière de la psychologie sociale. A partir de ces analyses, nous pensons que le changement de paradigme dans la représentation visuelle des noirs dans les médias se réalise lentement, presque imperceptiblement. Les stéréotypes continuent à se reproduire et les représentations visuelles des productions médiatiques, en l'occurrence des *telenovelas*, sont toujours liées à des références esthétiques et culturelles répondant à l'intérêt des classes dominantes et représentant les idéaux d'une « minorité majoritaire ».

Este artigo originou-se das inquietações apresentadas em um debate durante a semana da “Consciência Negra”, em um dos projetos de extensão da Universidade Tiradentes. Ao propormos uma mesa-redonda para a exibição e discussão do documentário *A negação do Brasil*, percebemos o quanto a temática é extensa, todavia, diante da extensão do tema a atual produção científica parece ínfima. O documentário *A negação do Brasil* faz parte da tese de doutorado de Joel Zito (2009), e nos convida a refletirmos sobre o lugar onde o negro foi, é e está sendo posicionado nas mídias televisivas, isso sem contarmos os momentos em que a presença do negro é omitida nos diversos meios midiáticos.

No dia da apresentação pouquíssimas pessoas compareceram, este dado nos induziu a pensarmos o quanto o assunto não é valorizado pelos estudantes acadêmicos. Apesar de o evento ter sido realizado pelo curso

de Psicologia, outros cursos foram convidados a participar do debate, entre eles: Comunicação Social, Direito e Serviço Social. Infelizmente, poucos alunos compareceram e entre esses alunos participantes, sua maioria era composta pelos acadêmicos do curso de Direito, que possuíam etnias diferenciadas e verbalizaram o interesse pela área dos Direitos Humanos.

Consideramos importante pontuar que ao realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema na Psicologia, observamos o quanto o tema é pouco discutido pelos psicólogos. Infelizmente os trabalhos que existem geralmente são estudados por psicólogos negros que se interessam pela temática. Talvez este dado possa ser atribuído ao fato da construção histórica da profissão no País, estando associada ao período de ascensão da classe burguesa, tendo um perfil inicialmente de profissão elitista, que só atendia em consultórios particulares apresentando acesso apenas as classes mais favorecidas economicamente (BOCK, 1999). Com as mudanças ocorridas acerca da Psicologia como ciência e profissão passou a ser desenvolvida a Psicologia Social. A Psicologia Social é a área que produziu conhecimentos sobre o tema em discussão, originando, posteriormente, a Psicologia do Racismo. Entendemos a questão do Racismo, como sendo um preconceito racial, que pode ou não provocar comportamentos discriminatórios nas relações interpessoais na sociedade.

Diante do exposto, esse artigo tem como objetivos: analisar os significados da construção imagética do negro nas telenovelas brasileiras e compreender os impactos desta projeção midiática imagética do negro na sociedade. Para esse artigo, inicialmente propomos uma discussão teórica sobre o tema, em seguida apresentamos análise de episódios midiáticos que reproduzem a imagem e o posicionamento do negro nas mídias audiovisuais. Para as análises, realizamos o recorte de todas as telenovelas brasileiras até o ano de 1997 que possuíam atores negros no elenco. A fonte audiovisual utilizada foi o documentário *A negação do Brasil*. Assistimos ao documentário que apresenta como tema principal os papéis interpretados pelos negros nas telenovelas brasileiras no período 1963-1997, discutimos trechos de episódios em que os atores afro-brasileiros participavam nas telenovelas. Após assistirmos várias vezes o documentário, fazendo a transcrição das cenas. Posteriormente, conseguimos fazer as análises pelo viés da Psicologia Social. Além disso, atribuímos uma visão interdisciplinar sobre o tema, uma vez que para

a construção teórica, utilizamos a literatura não apenas da Psicologia Social, como também autores de outras áreas do conhecimento.

1. Racismo, mídia, cultura

Ao assistirmos ao documentário *A negação do Brasil*, percebemos o quanto a mídia dissemina a ideia do mito da democracia racial, que disfarçou durante muito tempo o preconceito inter-racial no Brasil. Este processo midiático da construção imagética do negro provoca algumas vezes uma relação de perversão com a população afro-brasileira, que não se identifica com os modelos produzidos pelas mídias. Entretanto, mais contraditório ainda é pensarmos em termos dos padrões culturais, uma vez que sabemos que o nosso País é reconhecido no exterior pelos símbolos atribuídos à cultura afro-brasileira, como: o candomblé, o samba, a feijoada. Porém, o que vemos no Brasil é uma reprodução dos padrões culturais europeus. Nesta perspectiva aqui contextualizada iremos iniciar a nossa construção teórica.

Antes de iniciar a revisão bibliográfica, enfatizaremos alguns pontos da história do Brasil que contribuíram para a exclusão social do afro-brasileiro. É importante ressaltar que defendemos, de acordo com Zito (2009), que a mídia de uma forma geral não detém o poder de inventar novos padrões culturais, mas, sobretudo ela tem o poder de ecoar as diversas visões sociais, atingindo um número muito grande de pessoas simultaneamente, contribuindo para o fortalecimento de padrões estéticos e culturais.

Entendemos aqui, ainda de acordo com as ideias de Zito (2009, p. 166), que uma pequena elite de intelectuais e o Estado foram quem decidiram na época do Brasil Colônia que “[...] a vocação natural do Brasil era ser um país branco, que o ideal para o Brasil era ser como os países europeus”. Sendo assim, a modernidade e o futuro do Brasil estavam atrelados ao branqueamento e ao fortalecimento das características europeias.

Desta maneira, houve uma substituição, com a abolição da escravidão, da mão de obra escrava dos negros, pela mão de obra dos imigrantes europeus. Zito (2009) pontuou que a mídia audiovisual foi uma importante difusora desta ideia do branqueamento do País

e deste padrão estético. Tanto o cinema e a televisão, nos países da América Latina, contribuíram para que uma raça prevalecesse mais do que a outra. Acreditamos que isso tudo sucedeu por uma questão da construção imagética dos protagonistas sempre serem os atores com perfil europeu e aos negros, quando ganhavam algum destaque nessas mídias, eram dados papéis limitados aos posicionamentos sociais aos quais sua raça representava socialmente. Sendo assim,

[...] é por isso que nós todos internalizamos que o belo é o branco. Quanto mais ariano for o branco, se for ela, vai virar a rainha dos baixinhos, que é o caso da Xuxa, e, quanto mais negro, mais feio, mais marginalizado, mais associado a representações negativas e de inferioridade racial (ZITO, 2009, p. 166).

Com isso, compreendemos que as mídias audiovisuais reproduziram um discurso oral e político em um discurso estético e imagético, tendo como principal consequência para a construção da subjetividade social, a internalização da ideologia do branqueamento, uma vez que o branqueamento passou a ser visto como algo naturalmente social.

Entender o processo de construção de subjetividades intercedido pelas mídias não é algo simples, nos exige uma compreensão da formação do indivíduo. A Psicologia Social russa compreende o homem como um animal social que necessita do outro para se constituir como ser humano (VYGOTSKY, 1989; CIAMPA, 1999). Desta forma, entendemos que nós só nos tornamos quem somos por meio do outro, o outro nos constrói a cada encontro (BAKHTIN, 1995, HARRÉ; MOGHADDAM, 2003). É importante destacar que “o outro” não precisa necessariamente ser um indivíduo concreto, esse “outro” pode ser representado pelos meios midiáticos.

Além disso, de acordo com Vygotsky (1989, p. 74) a interação do indivíduo com o meio social irá permitir a construção de significados, que acontece por intermédio do processo de internalização: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”.

No processo de internalização as interações sociais são incorporadas pelos indivíduos e por eles são significadas, em um movimento que vai do interpéssico para o intrapéssico; do coletivo para o individual (VYGOTSKY, 1989). Assim, o indivíduo tende a produzir um discurso que foi construído socialmente e internalizado de modo individual e singular. Desta forma, compreendemos que a mídia foi um ator social

propagador da significação social e da internalização do branqueamento e da discriminação social dos afrodescendentes.

A fim de compreender melhor sobre o racismo e a sua propagação na sociedade, explanaremos sobre o conceito de três pontos basilares estudados pela Psicologia Social: preconceito, discriminação e estereótipos. Allport (1954) entende o preconceito como uma atitude hostil contra um indivíduo simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente. Nesta perspectiva, o preconceito racial dirige-se a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas, conhecido também como preconceito étnico. Caracterizando-se como antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que pode ser dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo por fazer parte dele. Este tipo de conceito baseia-se em redução do cultural às características biológicas.

Inclusive a Psicologia Social norte-americana, nas décadas de 1960 e de 1970, aplicava testes de Quociente de Inteligência (QI) a fim de comprovar a supremacia da raça branca. Diziam que as crianças negras possuíam um coeficiente de inteligência abaixo da média, esta pesquisa tinha também caráter de reducionismo e generalização. Na década de 80, o psicólogo Arthur Jensen concluiu o polêmico resultado em suas pesquisas, afirmando que as diferenças raciais de QI ocorriam por causa da herança genética, e que era impossível modificar os Quocientes de Inteligência das crianças negras. Ainda na década de 90, Murray e Herrnstein publicam o livro *The bell curve*, que irá ratificar esses resultados, afirmando que grande parte da população norte-americana seria incapaz de mudar o seu status socioeconômico devido ao seu baixo Quociente de Inteligência, e que os negros eram detentores dos piores indicadores de QI (CARONE; NOGUEIRA, 2012). Hoje em dia novas pesquisas na Psicologia Social comprovaram que a inteligência está relacionada às interfaces capacidades genéticas e interações sociais, uma vez que a inteligência seria desenvolvida mediada por estímulos ambientais favoráveis e a expectativa social dos pais e professores sobre o aluno seriam variáveis importantes para o aumento significativo do Quociente de Inteligência (ARONSON, 2011).

Há também autores contemporâneos da Psicologia Social norte-americana como Aronson (2011) e Myers (2000) que compreendem o

preconceito como um prejulgamento, formar uma opinião sem antes conhecer o grupo e seus membros individuais. Uma vez que passamos a identificar a pessoa pelo grupo o qual ela faz parte. Além disso, os autores ainda entendem o preconceito como uma atitude. E a atitude é composta por três elementos, entre eles: o afeto (os sentimentos); as tendências comportamentais (inclinação para agir); a cognição (convicções). Por exemplo: uma pessoa preconceituosa pode detestar (afeto) os que são diferentes e se comportar (agir) de maneira discriminatória, acreditando (convicção) que essas pessoas diferentes são ignorantes e perigosas. Todavia, os autores entendem que a atitude preconceituosa é complexa, muitas vezes inclui um componente de afeição condescendente que serve para manter o alvo em desvantagem.

Outro ponto a ser conceituado é a estereotipagem. A perspectiva da cognição social percebe a estereotipagem como central na formação do preconceito. Segundo Aronson (2010) e Myers (2000) os estereótipos são avaliações negativas que caracterizam o preconceito, podendo variar de laços afetivos emocionais, da necessidade de justificar o comportamento ou de convicções negativas. Ou seja, estereotipar é generalizar, a fim de simplificarmos o mundo estereotipamos o tempo todo, é por meio dos estereótipos, dos rótulos que surge o preconceito. Uma vez que, para Hall (2003), o fenômeno de estereotipar reduz, essencializa e fixa a diferença.

Além disso, há o conceito de discriminação, que é referente ao comportamento negativo e esquivo. O comportamento discriminatório nem sempre tem sua fonte em atitudes preconceituosas. Nosso comportamento reflete mais do que nossas convicções interiores. Exemplo: você pode dizer que não tem preconceito contra negros, mas só namora pessoas brancas. Nesta perspectiva, entendemos que as atitudes preconceituosas não precisam gerar necessariamente um comportamento hostil (ARONSON, 2010). Partindo deste pressuposto, podemos pontuar diversos comportamentos discriminatórios da mídia no qual o branco é sempre colocado como o bondoso. Por exemplo, a libertação da escravidão do negro em muitas telenovelas fora representada como um ato de bondade do branco para com o negro, será que este é o real significado que permeia no imaginário social? Ou foi a mídia que de alguma forma contribuiu para esta construção, por intermédio do reforço imagético para a efetiva solidificação desse significado?

2. O posicionamento imagético do negro nos meios midiáticos

Apesar de ser extremista a seguinte citação, ela infelizmente ainda nos é bastante verdadeira: “Quando precisam mostrar um jovem, uma família ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco” (BENTO, 2012, p. 30). Ultimamente observamos com tristeza e indignação que os meios de comunicação apenas valorizam a imagem do negro quando o anúncio é sobre algum programa do governo, como, por exemplo: programas educativos para escolas públicas, projetos de casa própria para pessoas de baixa renda. Ainda é praticamente inexistente a presença de negros em anúncios de produtos de luxo.

Outro agravante na sociedade, como Augusto Perez Lindo (2009) pontuou, é que os nossos alunos passam maior parte do tempo frente à televisão e aos computadores do que frente aos professores. Estes dados são resultados de uma pesquisa citada por Lindo (2009), e que nos permite refletir sobre a constante imersão no processo de modelação a que grande parte das crianças e dos jovens são submetidos todos os dias. Modelação é um dos conceitos da Psicologia Cognitiva desenvolvido por Bandura (2002), que é entendido pelo autor como um processo de aprendizagem que ocorre mediado pela exibição de modelos sociais. Este tipo de modelagem tem como características: a aprendizagem instrutiva, na qual os modelos sociais apresentados funcionam como mediadores do conhecimento, valores e habilidades etc. À vista disso, compreendemos aqui que esta dinâmica de repulsa ao negro é um processo de modelagem social para os jovens brasileiros e que é reforçado pela mídia brasileira.

A literatura aponta uma grave e penosa consequência desta supervalorização da mídia pelos os padrões europeus de beleza, contendo em oposição o ostracismo da beleza negra, implicando em uma invisibilidade social para o indivíduo negro. Pinho (2004), em seu estudo, afirmou que esta postura extremista da sociedade tem contribuído para a formação de estigmas e a baixa autoestima dos jovens negros.

Em contrapartida, não podemos deixar de pontuar que a mídia também pode ser bastante positiva para o desenvolvimento psicossocial e intelectual da sociedade. Azzi (2010) apresentou

algumas contribuições da mídia e sobre as mudanças que essa pode evidenciar na sociedade. Contudo, para que isso ocorra deve haver uma mudança de posicionamento dos líderes que gerenciam os meios de comunicação, porquanto os empresários do meio midiático preferem preservar as ideologias dominantes. Porém, não podemos desprezar as potencialidades das mídias, de acordo com Manuel Calvino entendemos que estas tecnologias midiáticas possuem “[...] capacidade de engendrar novas formas de sociabilidade, novas formas de ação social, e o que nos interessa aqui mais proximamente, novas formas de produção de si, novos processos de subjetivação” (CALVINO, 2009, p. 46).

Diante do exposto, não podemos jamais desprezar o poder que a mídia exerce sobre a sociedade, contudo temos que construir materiais midiáticos que agreguem valores positivos no meio social e não valores excludentes e separatistas.

2.1. Análise da construção imagética do negro nas telenovelas brasileiras

Escolhemos o documentário *A negação do Brasil*, por ele apresentar diversos recortes das telenovelas brasileiras no período de 1963 a 1997, apresentando entrevistas de atores e diretores sobre os impactos causados na sociedade da época em que a telenovela estava sendo veiculada. O mesmo documentário ainda foi produto do processo de doutoramento do cineasta Joel Zito Araújo no ano de 2000, onde o mesmo é diretor do longa-metragem. O documentário traz em sua ficha técnica: a duração de 90 minutos, a censura é de doze anos, tendo como sinopse:

O documentário é uma viagem na história da telenovela no Brasil e particularmente uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país. (ZITO, 2000, trecho retirado do encarte do DVD).

A metodologia utilizada foi a qualitativa, com base na metodologia desenvolvida por BAUER e GASKELL (2008), na qual o documentário foi transcrito com objetivo de serem analisadas cena por cena em que mostravam a produção e o posicionamento assumido pelo negro nas telenovelas, verificando-se todos os aspectos ocorridos nas mesmas. Após realização das transcrições das cenas do documentário dividimos os resultados em três grandes categorias. Categorias de análise do documentário: 1 – estereótipos dos afrodescendentes nas telenovelas (masculino e feminino), 2 – ascensão/segregação social, 3 – branqueamento racial.

Além dessas três categorias identificamos inúmeras passagens de preconceito e racismo, tanto nas telenovelas como também na vida real, sofrido pelos atores. Por exemplo, na telenovela *Meu rico português*, dirigida por Geraldo Vietri em 1975, quando o casal de atores discrimina o menino negro que é criado pelo casal branco. Pior do que o preconceito reproduzido pelas telenovelas foi o preconceito e a discriminação que os atores sofreram na vida real, quando perguntaram a Zezé Motta se para fazer papel de empregada, servindo os outros, era necessário ela estudar e se formar como atriz. Outro ponto bastante intrigante foi o fato da atriz que fez mãe Dolores, morrer esquecida pela mídia, vendendo doce na praça da Sé. Além desses episódios, tivemos, na telenovela *Corpo a corpo*, dirigida por Gilberto Braga em 1984, em que havia um preconceito velado, por mais que o autor Gilberto Braga enfatizasse o relacionamento inter-racial, avigorando a questão do branqueamento no Brasil (BENTO, 2012), a sociedade não aceitou na época um ator galã, branco, beijando a boca de uma negra.

Infelizmente as telenovelas brasileiras constroem os personagens negros permeados por estereótipos. Como foi citado no documentário, as mulheres negras são estereotipadas como: negras fortes, grandes, gordas, que lembram as amas de leite, que deixam seus filhos e sua família para cuidar dos filhos dos patrões como se fossem seus filhos. Os homens são estereotipados como jagunços, motoristas, escravos. E os negros como protagonistas? E os médicos, engenheiros, psicólogos, advogados ou como profissionais bem-sucedidos? Infelizmente nas décadas de 1950 a 1980 e 1990 praticamente não existiam negros protagonistas. Só no ano de 2004 surge a primeira protagonista negra: Thaís Araújo em da *Cor do pecado*, telenovela dirigida por Denise Saraceni. Mesmo assim, ainda assistimos ao clichê estereotipado onde a menina pobre e negra sonha com o seu príncipe branco. A questão do romance inter-

racial também é uma reprodução da teledramaturgia dos anos 70 e 80 do século XX, porém nessa época as telenovelas vão enfatizar o negro de classe média alta, intelectualizado, que possui amigos brancos, que tem companheiro(a) de pele clara. Porém, há um isolado socialmente por parte deste personagem negro bem-sucedido e que muitas vezes se sente uma pessoa fora do contexto social e que precisou romper os laços afetivos com a família de origem, pois geralmente não há um núcleo de autores que fazem parte da família desses personagens.

Além disso, as telenovelas brasileiras procuraram justificar e racionalizar seus comportamentos discriminatórios. O ápice da discriminação racial pela mídia aconteceu na telenovela “A cabana do Pai Tomás”, que foi ao ar em 1969, sendo dirigida por Fábio Sabag, Daniel Filho, Walter Campos e Régis Cardoso. Será que foi a novela em pela primeira vez que tivemos um protagonista negro? Mas será que realmente tivemos esse protagonista negro ou tivemos um galã da década de 1970, Plínio Marcos, representando um negro? Infelizmente o que tivemos foi o ator Plínio Marcos, considerado galã, com características europeias, atuando e se caracterizando como negro, pintando o corpo, modificando as suas características, o chamado *black face*. E qual a justificativa para toda essa discriminação racial? Os autores e diretores tentavam justificar que não havia atores negros qualificados, e se os atores negros fossem atuar como protagonistas iria confirmar o que a Psicologia Social (cognição social) conceitua como profecia autorrealizadora. Isto é, por mais que os atores negros atuassem bem, a sociedade iria entender que como protagonistas eles não atuariam bem e isso iria reforçar a imagem do negro como sendo desqualificado.

Na telenovela *Pecado capital*, em meados de 1975 e 1976, o ator Milton Gonçalves (negro) pediu à autora Janete Clair para colocá-lo para representar um personagem que usasse gravata, que tivesse uma boa condição socioeconômica. Então a autora colocou-o para representar o papel de um psiquiatra, contudo ocorre o mesmo isolamento social do personagem, com poucas aparições, e essas aparições são drasticamente diminuídas quando o personagem começa a insinuar um sutil interesse por uma das pacientes que é casada. Esse comportamento foi energicamente repreendido pela sociedade telespectadora da época, que enviava várias cartas à emissora censurando as cenas (ZITO, 2000).

Todavia, a mídia e a sociedade se esquecem da nossa emergente necessidade de revisitar estes paradigmas construídos e impregnados

historicamente. Se a mídia não começar a bancar estas rupturas de estigmas sociais, sempre ocorrerão as mesmas repetições e reproduções de comportamentos. Vivemos o mito da democracia racial, no qual a discriminação é entendida como resultado da estratificação social e não das diferenças de cor. O negro é discriminado não por ser negro, mas por ser pobre, sendo entendida também como uma forma de racionalizar o preconceito (PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003). Um dado que apareceu em pesquisas recentes é de que o preconceito é um atributo do outro, apenas 10% dos entrevistados assumiram ter algum tipo de preconceito, 90% não se consideram preconceituosos, porém 98% dos entrevistados falaram que o preconceito existe na sociedade brasileira e que eles conhecem pessoas que são preconceituosas (PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003).

Por intermédio desses dados, podemos visualizar a complexidade e a contradição do tema, essa contradição dificulta a compreensão do fenômeno. Além disso, vemos que nos desenhos animados há pouca participação dos afrodescendentes. Durante muito tempo houve a omissão dos negros nos desenhos animados. Mais de 70 anos depois de lançar a Branca de Neve, a Walt Disney lança a primeira princesa negra, Tiana, em 2009. Em 2012 a Disney lançou a Doutora Brinquedos, uma personagem negra profissional, aspirante a intelectual, longe dos estereótipos de dançarina, atleta ou cantora. Porém, mesmo essas personagens da Disney sendo negras, elas possuem olhos verdes, mais uma vez temos o eurocentrismo presente, mesmo que seja de forma disfarçada. Aos poucos, a passos muitos lentos, estamos vivenciando uma quebra de paradigmas que demorou quase 100 anos para acontecer e que talvez necessite de mais outros 100 anos para erradicar essas diferenças raciais dos meios midiáticos.

3. Considerações finais

Entendemos que a mídia funciona como um reforçador de estereótipos, condicionando as crianças desde pequenas a se acostumarem com esta omissão do negro e os estereótipos de beleza do branco europeu. Este processo perverso instaurado na sociedade, infelizmente se modifica a passos lentos. Além disso, sabemos que a mídia é intermediária do processo de desenvolvimento infantil, tendo

uma participação ativa no processo de construção da subjetividade e da identidade infanto-juvenil. A mídia infantil deixa as crianças negras limitadas, algumas vezes, aos mesmos padrões europeus, tão valorizados na cultura europeia, o que proporciona desconforto, desencontro e frustração, em que as crianças negras, ao olharem sua imagem refletida no espelho, não conseguem se identificar fisicamente com os personagens midiáticos de que tanto gostam e/ou sentem afinidade.

O que visualizamos no documentário é uma extensão do que acontece nos desenhos animados, onde o negro é omitido, discriminado e sempre obedece a padrões preestabelecidos. Apesar de vivermos no Brasil das diferenças e da miscigenação, nós, profissionais de diversas áreas, temos que lutar pelo direito de ser diferente, de ter outras formas de ser, outros modelos, outros padrões culturais e estéticos, outros corpos.

Realizando uma retomada histórica do negro na mídia brasileira, observamos que o negro ganha espaço, porém temos que pensar não em quantidade, ou imposições de que um percentual do elenco deve ser negro, devemos pensar também na qualidade e no posicionamento midiático e a construção imagética que é cedida para os atores afro-brasileiros. Será que esses atores irão continuar assumindo os papéis de bandido e de empregada doméstica durante quanto tempo? Minissérie, documentários e filmes que retratam sobre as camadas mais desfavorecidas da população, ou novelas de épocas são sempre um ótimo pretexto para ter a participação de muitos negros no elenco. Quando veremos um negro em um comercial de um carro de luxo? Até quando a publicidade irá reproduzir a imagem do homem bem-sucedido socialmente com uma faixa etária de 30 a 40 anos, alto, branco e a barba por fazer?

Referências

- ALLPORT, Gordon. **The nature of prejudice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.
- ARONSON, Elliot. **Psicologia social**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

- AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. Em: **Revista Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, pp. 252-258, abr./jun. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BANDURA, Albert. Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth. In P. Schmuck, & W. Schultz (Eds.). **The psychology of sustainable development**. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer, 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Editora Vozes: São Paulo, 7. ed., 2008.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida.(Orgs.). **Psicologia social do racismo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- BOCK, Ana Mercês (et. al.). **Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade**. 2. ed. / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. 392 p.
- BOCK, Ana Mercês. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de psicologia**, 1999.
- CALVINO, Manuel. Mídia e Psicologia: produção de subjetividade e coletividade. **Mesa de abertura**, 25-27, Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 364, 2009.
- CARONE, Iray; NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Faíscas elétricas na imprensa brasileira: a questão racial em foco. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida.(Orgs.) **Psicologia social do racismo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- CIAMPA, A. C. da. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999, 13. ed , p. 58- 77.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

- HARRÉ, Rom; MOGHADDAM, Fathali. **The self and others:** Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts. Westport, CT.: Praeger, 2003.
- LINDO, Augusto Perez. **Para qué Educamos Hoy?** Buenos Aires, 2009.
- MYERS, David. **Psicologia social.** Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Raquel; ALMEIDA, Saulo Teles. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(1), pp. 95-107.
- PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia.** São Paulo: Annablume, 2004.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZITO, Joel. Mídia e produções de subjetividade: questões do racismo. Mesa 05. In: BOCK, Ana Mercês (et. al.). **Mídia e psicologia:** produção de subjetividade e coletividade. 2.ed. / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

CAPÍTULO 15

AS ESTRELAS HOLLYWOODIANAS DOS ANOS 30 COMO ELEMENTO-CHAVE DE UMA “CINEFILIA POPULAR”: UM OLHAR SOBRE AS CARTAS DAS LEITORAS DA REVISTA *CINELANDIA*

Evelyne Coutel

Resumo: Se ele nos leva em primeiro sentido ao amor do cinema, a cinéfilia é também um conceito erudito que aparece na França dos anos 20 e 30 sobre a impulsão dos intelectuais desejosos de fazer do cinema uma arte. Esta empreitada de legitimação cultural e artística do cinema ocorreu em detrimento de um fenômeno indissociável de sua massificação: o *star system*, geralmente apresentado como uma infracultura alienante pelas elites intelectuais que procuravam se distanciar deste universo. Publicada em Hollywood entre 1927 e 1936, *Cinelandia* foi uma revista mensal destinada à população hispânica. A partir do estudo das cartas de leitoras dessa revista, propomos conhecer uma “cinéfilia popular” que gravita em torno das estrelas de cinema. Como a cinéfilia foi construída não somente sobre bases elitistas, mas também masculinas, privilegiamos as letras das leitoras, o que nos permitiu apreender o papel normativa que as estrelas femininas podem representar em relação às espectadoras. Nesta perspectiva, escolhemos concentrar nosso estudo em torno de Greta Garbo que é, sem dúvida, a estrela mais carismática dos anos 1930.

Les stars hollywoodiennes des années 30 comme élément-clé d'une « cinéphilie populaire » : un regard sur le courrier des lectrices de la revue *Cinelandia*

Résumé: Si elle renvoie dans sa première acception à l'amour du cinéma, la cinéphilie est aussi un concept savant qui a émergé dans la France des années 20 et 30 sous l'impulsion d'intellectuels désireux de faire du cinéma un art. Cette entreprise de légitimation culturelle et artistique du cinéma s'est effectuée aux dépens d'un phénomène indissociable de sa massification : le *star system*, régulièrement présenté comme une infraculture aliénante par les élites intellectuelles qui cherchent à s'en distancier. Publiée depuis Hollywood entre 1927 et 1936, *Cinelandia* était une revue mensuelle destinée aux populations hispanophones. À partir de l'étude du courrier des lecteurs de cette publication, nous nous proposons de rendre compte d'une « cinéphilie populaire » qui gravite autour des stars. Parce que la cinéphilie s'est érigée sur des bases non seulement élitistes mais aussi masculines, nous privilégierons les lettres des lectrices, ce qui permettra à la fois d'appréhender le rôle modélisant que les stars féminines peuvent jouer par rapport aux spectatrices. Nous avons choisi de resserrer l'étude de cette rubrique autour de Greta Garbo qui est sans conteste la star la plus charismatique des années 1930.

Les stars dans la culture cinématographique des années 1930

En choisissant de l'analyser comme un culte profane des temps modernes, Edgar Morin a joué un rôle pionnier dans l'étude du *star system* en tant que phénomène social qui prend la forme d'une « religion embryonnaire » ou d'une « liturgie stellaire » (MORIN, 1972, p. 72). Cette dimension religieuse est très palpable dans les premières revues de cinématographie, notamment à travers la présence d'un lexique relié au domaine céleste et qui connote un rapport de type charismatique, au sens primitif et originel, à la star. La consultation de ces revues montre à

quel point les stars constituent le noyau de la culture cinématographique des années 1920 et 1930, période où le *star system* parvient à son apogée. Elles exercent alors un pouvoir de fascination inédit, parfois comparé au charisme des hommes politiques ; non sans cynisme, un contributeur de la revue espagnole *Popular Film* affirmait en mai 1927 : « *Mary Pickford acaba de obtener por sufragio una votación que envidiarán muchos políticos españoles, que acaudillan partidos y que son caciques de comarcas enteras.* » (GAZEL, 1927, p. 3)¹.

Cependant, ce « système de stars » peut simultanément être présenté comme le produit d'une culture de masse aliénante, et ce au sein même des revues qui contribuent pourtant à sa promotion et pour lesquelles les stars constituent un gagne-pain.

Dans un article éclairant, Andreas Huyssen a mis en relief la dimension genrée de la culture de masse :

Il est effectivement frappant de voir la manière dont le discours politique, psychologique et esthétique au début du XX^e siècle attribue systématiquement, obsessionnellement, le genre féminin aux masses et à la culture de masse, tandis que la culture noble, qu'elle soit traditionnelle ou moderne, demeure très clairement un domaine d'activité masculine. (HUYSSSEN, 2004, p. 51)

Cette assimilation originelle de la culture de masse au genre féminin a longtemps expliqué son rabaissement au rang de sous-culture ou d'infra-culture. En ce sens, il est légitime de penser que la diabolisation des stars à cette période correspond aussi au rejet d'une culture perçue comme « féminine », féminisante et, par conséquent, anti-intellectuelle. Dès les années 1920, l'invention (française) de la cinéphilie vient épurer le cinéma de ses usages populaires afin de lui conférer une légitimité culturelle et artistique². Cet arrachement, qui se consolide dans les années 1950 autour des *Cahiers du cinéma*, bannit le culte des stars et, plus largement, tout élément jugé « commercial » ou frivole afin d'imposer un regard désintéressé sur le cinéma, un regard qui correspond en priorité à celui de l'intellectuel cultivé et qui confère au cinéma ses lettres de noblesse. Comme l'ont montré Noël Burch et

1 L'information fait suite à une l'élection de l'actrice la plus populaire organisée aux États-Unis.

2 La cinéphilie est en effet apparue comme un « puissant instrument de légitimation d'un art encore largement méprisé ». (BAECQUE, 2005, p.9).

Geneviève Sellier dans leurs travaux, la cinéphilie s'est alors imposée comme une pratique extrêmement genrée et masculine (BURCH, 2007, p. 77-88). L'invention de la cinéphilie opère donc une scission entre une approche cultivée de la culture cinématographique qui est conçue comme un privilège masculin, et une approche populaire, associée au féminin et dépréciée. Pourtant, l'examen du courrier des lecteurs publié dans les revues populaires montre combien le culte des stars est souvent le point de départ d'une forme de cinéphilie qui n'a rien à envier à l'expertise du critique cinématographique cultivé. Le fait que les lettres publiées aient fréquemment pour auteures des femmes démontre aussi l'existence d'une « cinéphilie au féminin », pour reprendre l'expression de G. Sellier (SELLIER, 2010 ; SELLIER, 2009).

La revue *Cinelandia* rend compte de ces clivages, et permet aussi de les invalider. Créée pour « [ofrecer] a los países de la Raza un cuadro fidedigno de la vida de los actores y de las películas del cine norteamericano » (CINELANDIA, 1928, p. 2), publiée mensuellement depuis Hollywood entre 1927 et 1936, cette revue circule à la fois sur le territoire étasunien et dans le monde hispanophone.³ Tout au long de sa publication, elle compte parmi son lectorat un grand nombre de cinéphiles espagnol(e)s⁴ et fonctionne aussi comme une précieuse source d'informations pour les critiques cinématographiques espagnols qui écrivent dans des revues nationales comme *El Cine*, *Popular Film* ou *Films Selectos*. Mais, à l'aube des années 1930, ce modèle de revue hybride et populaire qui consacre une large place aux stars et au cinéma hollywoodien est aussi fortement récriminé par certains critiques qui, pour diverses raisons, se montrent très hostiles à ces éléments et les présentent comme frivoles, aliénants, tout en stigmatisant le public qui les consomment. En Espagne, au début des années 1930, un journaliste célébrait l'apparition de la revue *Nuestro Cinema* en la présentant comme le contrepoint de publications populaires comme *Cinelandia* : « *Cinelandia y Cine mundial vienen de Hollywood, y quizá sean más amenas o posean una mayor cantidad de información gráfica, pero en el fondo son francamente inferiores a Nuestro Cinema y a casi todas las publicaciones de las ediciones francesas y belgas.* » (LLOPIS, 1988, p. 94).

3 L'éditorial précise chaque mois qu'il s'agit d'une revue « *hecha para España y las veinte repúblicas de la América Latina, para Puerto Rico y las Filipinas.* » (p. 2)

4 Dans le numéro de septembre 1933, une lectrice des Asturies la mentionne en tant que « *[su] revista favorita* » (p. 54).

Fondée par le critique Juan Piqueras, surnommé « le Delluc espagnol », *Nuestro Cinema* fait effectivement figure d'exception au sein des publications cinématographiques espagnoles de la période puisque la plupart de ses collaborateurs (exclusivement masculins) combattent les stars, mettant souvent au premier plan la figure du réalisateur et célébrant activement le cinéma russe et soviétique, un cinéma sans doute perçu comme plus « viril » que le cinéma hollywoodien et ses stars, facteurs de féminisation de la Nation. Quoiqu'il en soit, la fixation d'un clivage entre une revue digne d'intérêt et, d'autre part, les autres publications (au contenu plus hétéroclite, axé sur les aspects « plaisants » du cinéma), est bien nette.

Cinelandia inaugure en 1930 une rubrique intitulée « *Cartas al director* », destinée à la publication du courrier des lecteurs. Ceux-ci sont ainsi encouragés, sous la forme d'une lettre adressée au directeur de la revue, à faire part de leurs opinions « *[acerca] del cine, de los artistas y de esta revista* ». Chaque lettre publiée permet à son auteur(e) d'emporter un dollar. Dans certains numéros, trois lettres sont exceptionnellement récompensées par un prix respectif de quinze dollars, dix dollars et cinq dollars. Cette rubrique représente pour les lecteurs un véritable espace d'expression qui leur permet de se sentir pleinement intégrés à l'actualité cinématographique du moment. Pour la revue, elle constitue aussi un moyen de fidélisation et « d'acculturation » (CHARPENTIER, E., cité dans SELLIER, 2009, p. 69) des lecteurs qui sont particulièrement réceptifs à ce type d'initiative et y répondent par une participation active. Une lectrice des Asturies va jusqu'à écrire un poème au nom de la revue :

En verso voy a ensalzarte / que de prosa ya estoy harta, / y si llego
a interesarte... / dame el dólar por la carta. / Tú eres mi ideal
entre todas las revistas, / y tienes fama mundial como los grandes
artistas. / Nadie te llega a igualar / porque ya en todo el planeta
/ eres tú más popular / que la mismísima Greta. / Millones
de aficionados / del uno al otro confín, / te leemos encantados /
desde el principio hasta el fin. / Nada pasamos por alto, / pues no
tienes desperdicio, / yo creo que de hojearte tanto / alguien va a
perder el juicio... / Con qué ilusión te aguardamos / no te puedes
figurar, / hasta que al fin te “pescamos” / para volverte a esperar...
(JUNCO, 1934, p. 3)

Une autre lectrice affirme : « *Cinelandia trae cada mes a mi hogar una gran alegría, pues todo lo que leo hace gozar a mi espíritu, haciéndolo discutir sobre los astros de la pantalla.* » (URTEAGA, 1930, p. 71) En fournissant aux lecteurs les éléments indispensables au culte des stars (photos, interviews, reportages, *cotilleos* « potins », etc.), les revues de cinématographie populaires répondent à un besoin de rêve et d'évasion. Ce témoignage d'une lectrice qui écrit depuis Buenos Aires l'explique avec précision :

(...) cuando queremos alguna novedad de Hollywood, a *Cinelandia* acudimos con la certeza de encontrar en ella lo mejor del cinema ya sea en sus fotografías tan bellamente representadas, sus consejos de belleza, las cintas últimas, y la vida íntima de las estrellas tan vivamente expresadas, tan bien escritas, que mientras voy leyendo veo desde aquí la imagen borrosa del astro que describe, y mientras leo me olvido de la prosa de la vida y mis ilusiones vuelan hacia lo imposible. Sueño con estar allá cerca de Greta Garbo o de Nils Asther, pero al despertar, qué triste es despertar de un sueño de fantasía, pues todo eso experimento al leer *Cinelandia* y por todo eso a usted le debemos las gracias (...). (LANGUENT, 1930, p. 4)

Dans l'éditorial du mois d'avril 1930, Juan J. Moreno, le directeur de la revue, salue la collaboration active des lecteurs qui écrivent à la revue avec enthousiasme, tous désireux de prendre part à la culture cinématographique en donnant leur opinion sur les films et les stars. Si ces lettres ont aujourd'hui disparu, le témoignage de Moreno renseigne sur leur contenu et sur les thématiques principalement abordées à cette période : « *Entre los varios asuntos que interesan a los colaboradores de esta interesante sección, predomina el tema de cintas parlantes contra films mudos. Le sigue en importancia el tema de personalidades del cine entre las que supera fácilmente la genial y misteriosa Greta Garbo.* » (MORENO, 1930, p. 7)

Les lectrices de *Cinelandia* et Greta Garbo

Parce que cet exemple est fortement représentatif, l'analyse du courrier des lectrices sera centrée sur la figure de Garbo. Étant donné

que les femmes sont ordinairement présentées comme les principales « victimes », les êtres les plus aliénés de la consommation de masse⁵, nous privilégierons le courrier des lectrices. Les lettres concernées sont pour la plupart publiées en 1930 et 1931, soit au moment où l'actrice suédoise réalise ses premiers pas dans le cinéma sonore après avoir triomphé dans le muet depuis son arrivée à Hollywood en 1925. Sa popularité est alors à son apogée et son pouvoir charismatique est sans précédent dans l'histoire du cinéma. Si Rudolph Valentino fut avant tout l'idole du public féminin, Garbo subjugue à parts égales les spectateurs des deux sexes. Un lecteur du Mexique le signale très bien : « *Greta ha avasallado en torno suyo [a] muchísimos hombres que la admiran extasiados y aún a mujeres; mujeres que hablan de ella entusiastamente reconociendo en la "irresistible" una mujer superior.* » (CERVANTES, 1930, p. 71). Pour les spectatrices, Garbo était donc un modèle de « femme supérieure », capable d'asservir les hommes par sa force et sa dignité, éclipsant bien souvent l'étoile de ses partenaires masculins. C'est d'ailleurs cette supériorité charismatique qui vaut à Ramón Novarro (suite à sa prestation dans le film *Mata Hari* -George Fitzmaurice, 1931- où il joue aux côtés de Garbo), de se faire sermonner en ces termes par une lectrice du Costa Rica :

Ramón Novarro, permítame darle un consejo, no como admiradora, sino como amiga: Procure que en sus filmes nunca le acompañe como dama joven ninguna mujer aparentemente superior a usted, salvo que se trate de una principiante que pueda aventajarle en simpatía o en atracción, pero nunca en táctica (¿o diremos arte?) cinematográfica.

Su emparejamiento con Garbo fue infeliz para usted; con la MacDonald tampoco estuvo más acertado, porque la voz de ella se oye mejor que la suya. (...) (CHAMORRO, 1934, p. 3)

Le pouvoir de fascination qu'exerce Garbo sur le public ne serait pas si fort s'il n'existait pas une fusion totale entre l'actrice et ses personnages de films. La force charismatique de la star repose en effet sur une rupture des frontières entre la réalité et la fiction, c'est-à-dire sur une « correspondance expressive entre la personnalité réelle et la vie

5 Dans le domaine des arts visuels, les spectatrices qui vouent un culte aux stars sont souvent associées au cliché de la midinette et les consommatrices de feuilleton à celui de la ménagère passive.

cinématographique » (ALBERONI, 1961, p. 27). Comme le dit Morin, « la star n'est pas seulement une actrice. Ses personnages ne sont pas seulement des personnages. Les personnages de film contaminent les stars. Réciproquement la star elle-même contamine ses personnages. » (MORIN, 1972, p. 36-37). Dans le cas de Garbo, cette imbrication est totale et repose en grande partie sur la marginalité du comportement observé par l'actrice à Hollywood. Dès son arrivée, celle-ci refuse catégoriquement de se plier aux exigences du *star system* : de nature discrète et timide, elle souhaite avant tout préserver son intimité, et décevra toujours les journalistes avides de détails croustillants. Contrairement aux autres stars, Garbo fuit les soirées mondaines et n'assiste pas aux premières de ses films. D'abord désarmée face à ce comportement qui entre en totale contradiction avec la « charte de conduite » des stars, la Metro-Goldwyn-Mayer saura très vite s'en servir pour construire un mythe qui se fonde sur le mystère, le secret et l'énigme : ce qui aurait pu faire obstacle à l'avènement d'une icône donnera au contraire naissance au charisme le plus inédit et légendaire du *star system*. La personnalité naturellement originale, secrète et mystérieuse de Greta Garbo⁶, renforcée artificiellement par un puissant édifice de propagande publicitaire, « contamine » effectivement ses personnages de films qui, à leur tour, la renforcent.

Une lettre d'une dénommée Guadalupe Félix, lectrice hispanophone établie à Los Angeles, témoigne parfaitement des sentiments et des émotions intenses que Garbo suscite chez de nombreuses spectatrices :

Entre las artistas, la que llama poderosamente mi atención es Greta Garbo. ¿Qué tiene esta lánguida rubia que tanto causa la admiración de hombres como de mujeres? ¿Qué tienen esos ojos claros, bellos, misteriosos y profundos? ¿Es su arte el que subyuga? ¿Son sus ojos?

Es toda ella, con su arte inimitable y su extraña y fascinante belleza.

6 Le nom même de Garbo renvoie à l'extraordinaire et au mythe. C'est Greta Gustafsson elle-même qui, en 1923, choisit d'adopter ce nom dont l'origine reste incertaine. Parmi plusieurs hypothèses, il pourrait être issu du mot norvégien *garbon* qui, dans la mythologie scandinave, désigne un elfe qui danse la nuit sur les montagnes et qui, à l'aube, regagne ses ténèbres. Les revues de l'époque, ainsi que certaines biographies, divulguaient ces connotations mythiques qui, pour un public hispanophone, se mêlaient au sémantisme du substantif *garbo*, qui désigne une grâce à la fois spirituelle et physique.

Si Leonardo de Vinci viviera, inmortalizaría la mirada lánguida, atrayente, misteriosa y sugestiva de Greta Garbo, como inmortalizó la impenetrable sonrisa de la Gioconda. (FÉLIX, 1930, p. 72)

Le vocabulaire employé renvoie bien à l'extraordinaire, au surnaturel et à la transcendance. Les commentaires de cette cinéphile se fondent sur le pouvoir de la star, un pouvoir que l'on peut qualifier de charismatique si le charisme est « *la qualité extraordinaire (...) d'un personnage qui est considéré comme doué de forces et de qualités surnaturelles ou surhumaines, ou au moins spécifiquement extra-quotidiennes qui ne sont pas accessibles à tous (...)* » (WEBER, 1971, p. 320). La lectrice ne cite à aucun moment le nom des personnages joués par Garbo : l'actrice et ses personnages ne font qu'un et sont spontanément fusionnés dans ses remarques qui peuvent être qualifiées de « cinéphiliques », au sens où la cinéphilie est avant tout « cette vie qu'on organise autour des films » (BAECQUE, 2005, p. 9), ou encore « un système d'organisation culturelle engendrant des rites de regard, de parole, d'écriture » (BAECQUE, 2005, p. 9). On soulignera d'ailleurs le recours à des références érudites et à un lexique riche pour caractériser la star.

La spectatrice se dit « subjuguée » par la beauté et le mystère insondable qui émane de cet idéal féminin. La sensualité de sa description permet aussi d'évoquer une fascination d'ordre homoérotique. Comme l'a montré Jackie Stacey dans son étude sur le rapport des spectatrices britanniques des années 1940 et 1950 au cinéma hollywoodien (STACEY, 1994), les stars féminines fonctionnent comme des idéaux féminins qui procurent aux spectatrices un plaisir visuel, physique et charnel. Au-delà de la projection filmique, elles les imitent et copient leur apparence, créant ainsi de nouvelles identités féminines. Autrement dit, si l'identification des spectatrices aux personnages féminins du cinéma hollywoodien a longtemps été pensée en termes de passivité (MULVEY, 2009) ou de masochisme⁷ (la spectatrice adhérerait systématiquement au regard patriarcal qui construit les films), Stacey propose de redéfinir le processus d'identification notamment en « l'éroticisant ». Les stars les plus emblématiques du cinéma hollywoodien des années 1920 et 1930 (Valentino, Garbo, Dietrich, Crawford, Hepburn, etc.) se caractérisent d'ailleurs par une ambivalence sexuelle susceptible d'éveiller un désir

7 « *the female spectator is thus placed in a masochistic position of either identifying with the woman punished by the narrative, or treated as a scopophilic fetish or identifying with the male as controller of events.* » (FRIEDBERG, 1982, p. 53).

chez les spectateurs des deux sexes (DYER, 2001, p. 215). En raison de son apparence androgyne (épaules carrées, voix grave, grande taille pour l'époque), Garbo confronte les spectateurs à leur propre bisexualité et pouvait en cela susciter chez ces derniers des sentiments ambivalents.

C'est sans doute l'une des raisons qui explique les controverses et polémiques qu'elle déclenche, transformant les revues en de véritables champs de bataille où partisans et opposants se battent pour la défendre ou pour l'éliminer de la constellation stellaire d'Hollywood.

Les lettres où il est question de Garbo font donc aussi apparaître des angoisses et des attentes qui se cristallisent autour de la difficile transition du muet au parlant. Cette étape fut une rude épreuve pour de nombreuses stars qui étaient alors au sommet de leur gloire et que le jugement sans merci du public condamna à l'oubli. Les maisons de production étaient terriblement inquiètes du sort qu'allaient connaître leurs plus grandes étoiles. Pour lui laisser le temps de perfectionner son anglais, la M.G.M. décida de retarder au maximum le moment de faire entendre la voix de Garbo. Cela eut certainement pour effet d'accroître la tension parmi un large public impatient d'entendre cette voix et de connaître le sort réservé à son idole. Une lectrice du Mexique (dont la lettre reçut le prix de quinze dollars) exprimait ainsi ses craintes :

Yo, que soy admiradora fanática de la férvida emotividad de las películas silenciosas de Nils Asther y Greta Garbo, no juzgo ni emocional ni necesario oír su voz, pues sus gestos, miradas y ademanes, son todavía más elocuentes y estremecedores que la música de una voz hermosa.

¿Quién no tiembla y sueña frente al misterio inescrutable, dormido en las transparencias de los hipnóticos ojos de la Garbo? ¿Quién no vive frente a esta vestal, todas las indefinibles tempestades de su alma de predestinada?

Cuando viven las películas parlantes (advierto que no soy refractaria a ellas) temo por la suerte de mis dos ídolos amados. ¿Podrán encontrarse dos almas tan iguales en la plenitud sublime de su pasión intensa? (PEÑA, 1930, p. 4)

Dans une lettre postérieure, elle exprime sa déception après avoir entendu Garbo dans son premier film parlant, *Anna Christie* (CLARENCE BROWN, 1930) :

Con gran zozobra por la suerte que pudiera correr la eximia e incomparable Greta Garbo en su actuación en *Anna Christie* asistí con sorpresa a su exhibición volviendo con algún desconsuelo porque no estuvo tal como la soñé.

¿Y quién no ha de sentir este terror grande y sagrado sabiendo que sería su consagración definitiva o su irremediable y doloroso fracaso?

Yo, acostumbraba a verla siempre dominadora y siempre reina desde el fulgor inexplicable de sus ojos cambiantes llenos de voluptuosidad y de misterio, me había acostumbrado a su eterno brindis de inconstancia y de belleza, remota e incomparable. ¡Siempre bella y siempre trágica! Página no explicada en el libro de los destinos. (PEÑA, 1930, p. 71)

Plus optimiste que d'écue, elle ne désespère pas pour autant de voir son idole triompher dans le sonore. Elle oriente en même temps l'opinion d'autres spectateurs moins bienveillants en rappelant les qualités inébranlables de Garbo et en les invitant à faire preuve de patience et de tolérance :

(...) ¿Habrá llegado al cenit o irá al ocaso? Aún no puede definirse su senda futura.

Mientras para unos Greta ha salido airosa de tan difícil trance, para otros ha sido el presentimiento de un fracaso ineludible, vivo, patente, en las vibraciones roncadas de su voz estremecida por el odio, ella, la sublime lánguida, la de la voz de soplo imaginada como una caricia incomprensible o un beso temblante de deseos. Dulce temperamental que se pierde.

¿Podría entonar todo aquel poema misterioso y elocuente de la divina Bruna⁸?

¡Oh!, si desde su silencio emotivo y palpitante nos supo estremecer hasta el fondo del alma, ¿cómo no lo hará con las vibraciones cálidas de su voz?

¡Hora suprema! ¿Será de triunfo, será de ocaso?

8 Personnage qu'interprète Garbo dans son premier film hollywoodien, *The Torrent* (Monta Bell, 1926), adapté du roman *Entre naranjos* de V. Blasco Ibáñez.

Ramón Novarro triunfó. ¡Cómo estarán cantando triunfo sus admiradores! Aunque espero con fe que Greta Garbo sabrá surgir como el fénix en un supremo privilegio. (PEÑA, 1930, p. 71)

Les lecteurs se répondent parfois entre eux, ce qui peut parfois provoquer quelques petites joutes. Les propos tenus par une lectrice de Buenos Aires (qui préfère rester anonyme et signe « X ») montrent que les lettres qui parviennent à la rédaction ne sont pas toujours élogieuses, bien au contraire :

A nosotras las mujeres nos agradan los tipos varoniles y hasta feos pero no repugnantes como Tom Patricola o Charles Bickford. (...) A Gary Cooper deben darle un tónico que se va a cortar filmando, ¡qué flaco y largo es! ¿Y qué me dicen de Greta Garbo? Debería llamarse Greta Desgarbo, ¡qué desproporcionada es!, siempre tiene el gesto de enojo, y siempre la mujer disputada. (X, 1931, p. 4)

Les plaintes de cette lectrice sont dirigées contre des acteurs qu'elle ne trouve pas assez virils à son goût ou contre des actrices, comme Garbo, qui s'écartent des canons féminins traditionnels. Son jugement impitoyable est sans doute lié à l'androgynie de Garbo, qui lui valait l'animosité des spectateurs/trices désireux/ses de voir des actrices « féminines » et des acteurs « masculins ». Cette spectatrice aura donc été incommodée à la vue de ces stars qui diluent les frontières entre les normes sexuées, entre le masculin et le féminin. On peut supposer que sa condamnation est en grande partie liée au premier film sonore de Garbo, *Anna Christie*, qui donne à entendre une voix profonde, troublante parce qu'elle contredit les attentes et, surtout, parce qu'elle n'est pas proprement « féminine ». C'est du moins en ce sens qu'un admirateur -qui entend bien réparer le préjudice et répond directement à « la dama X »- semble avoir interprété la lettre. L'invitant à réviser son jugement, il lui recommande le second film sonore de Garbo, *Romance* (Clarence Brown, 1930), dans lequel elle est effectivement plus « féminine » puisqu'elle joue le rôle de Rita Cavallini, une diva italienne :

Le ruego indique a la persona que de Buenos Aires que escribe con el seudónimo X, tenga la bondad de esperar a ver la película *Romance*, de Greta Garbo, para externar su opinión acerca de ella.

Toda el alma de Greta se encuentra encerrada en este film, que sin ser un gran argumento es un triunfo para la artista. Parece ser la encarnación del romanticismo expresado por Anderson en sus hermosos cuentos y ella es sencillamente sublime. Tal vez la dama X acababa de ver *Anna Christie* cuando escribió, pues esta película sí se presta a ser discutida. Por eso le ruego espere a ver *Romance*. (YPINA, 1931, p. 70)

Ces échanges entre lecteurs montrent combien ces revues populaires fonctionnent aussi comme un espace de construction du genre. C'est autour de ces mythes que sont les stars que se cristallise ce processus.

Pour les femmes, traditionnellement maintenues à l'écart de la sphère du pouvoir et du savoir, le *star system* représente un moyen d'acquérir une visibilité en exprimant leurs opinions, leurs préférences, leurs désaccords. Loin d'être dupes et passives, elles réagissent activement à l'actualité cinématographique, critiquant parfois son évolution ainsi que certains de ses mécanismes et rouages.

Dans une lettre de 1931, une lectrice de Madrid réclame avec véhémence l'abandon du cinéma parlant. Les dialogues, qui ont pour effet d'humaniser les stars, les dépouillent par conséquent de leurs propriétés mythiques. Cette cinéphile, qui parle au nom d'un large public, se fait l'écho d'un véritable sentiment de nostalgie envers le mystère et la magie qui émanaient des stars à l'époque du muet :

¡Bien por el cine sonoro! Todo en pos de la perfección es digno del aplauso de la humanidad... Pero ¿qué me dicen ustedes de las películas dialogadas? Vean la acogida que ha hecho el público a los estrenos de la temporada: (...) *Anna Christie*: la gente ansiosa por oír la voz de la divina Greta quedó tan defraudada que a poco le destrozan el local al empresario. (...) Los diálogos en un idioma que no entendemos son insoportables... pero también lo son los inevitables Ramón Pereda, Barry Norton, Rosita Moreno, etc. (...) El público reclama sus ídolos: Greta, Clara [Bow], Billie [Dove], etc., adorados por lo misteriosos. Sin voz nos cautivaban, y con voz... los empresarios dirán. ¡Bien por el cine sonoro, pero sin voces! (LÓPEZ, 1931, p. 4)

Une autre lectrice (du Mexique), qui craint de voir le prestige de son idole obscurci par celui d'une rivale, écrit à la revue pour s'y opposer et écarter le danger :

Hojeando el último número de *Cinelandia* me encontré la fotografía de la bella Marlene Dietrich. He leído que la empresa Paramount quiere explotar el trabajo de esta artista basándose en lo que dicen de su parecido con la sugestiva sueca. Yo, por mi parte, no creo que pueda reunir los atractivos que Greta posee.

Greta es la mujer de más atracción y la que trabaja mejor en la pantalla, muda o parlante, y la que conquista mayor número de admiradores dondequiera que se exhiben sus películas. Para terminar agregó que no hay artista que pueda rivalizar con Greta Garbo. (ESCOBOSA, 1931, p. 4)

D'autres lettres, comme celle d'une spectatrice de Puerto Rico, vont plutôt dans le sens inverse :

¿Por qué ese afán de los agentes de publicidad en llamar sucesor de Valentino, segundo Navarro, segunda Greta, etc., a astros que por sí solos son únicos? Me refiero al caso de Marlene y Greta. ¿Por qué llamar a Marlene segunda Greta, cuando ella sola basta y sobra? Crean hacerle un gran favor y en mi opinión creo lo contrario. Marlene es una artista que merece todos los elogios a que es acreedora, ¿a qué mencionar la Garbo?

Soy admiradora de la gran sueca, pero reconozco las dotes de Marlene y sé que es una artista completa que sólo a ella debe sus triunfos sin contar con nadie. Mis sinceras felicitaciones, y ¡oh, productores y agentes de publicidad!, no mencionen más "la segunda", "el segundo". Dejad que cada cual tenga lo que merezca, por sí solos, sin deberlo a algo ni a nadie. (PÉREZ, 1931, p. 4)

Pour une autre lectrice qui figure parmi les innombrables partisans de Garbo, les scénarios de ses films, de même que le choix de ses partenaires masculins, ne sont pas à la hauteur de son talent :

Es interesante el trabajo de Greta, como siempre, excelente, pero comienzan a señalarse dos defectos que ya se notaron en otras cintas de Greta.

Y es, primero, que los temas van repitiéndose de una manera peligrosa para la popularidad de Greta. ¿Por qué ha de ser siempre la vampira que rescata su vida con un acto de sacrificio o de abnegación? ¿O, si no, la intrigante del eterno triángulo?

¿Que no se dan cuenta los productores que la poderosa vena dramática de esta maravillosa mujer puede explotarse de muy diversas maneras?

El segundo defecto es que los compañeros de la Garbo son indignos de ella. Al principio fueron John Gilbert, Conrad Nagel o Nils Asther (este último el mejor que la segunda), pero ahora son desconocidos o principiantes que desmerecen en absoluto sus películas. (BARON, 1932, p. 8)

Cette spectatrice souhaite voir apparaître sur le grand écran des modèles féminins variés ; elle réclame des rôles qui rompent en tous points avec les rôles de *vamps* ou femmes fatales qui marquèrent le cinéma muet, des rôles qui correspondent avant tout à des constructions masculines et que Garbo dut endosser contre son gré au début de sa carrière hollywoodienne. La lettre citée montre combien cette star représente un modèle de dignité féminine pour les spectatrices qui élèvent leur voix pour prendre sa défense et pour condamner les stéréotypes féminins que véhicule le cinéma hollywoodien ou, dans ce cas précis, le fait qu'une actrice talentueuse ne soit pas traitée à sa juste mesure par ses producteurs. Une autre lettre envoyée depuis le Mexique quelques années plus tard fait apparaître des revendications semblables :

Vi la película de Greta Garbo *The Painted Veil* y quedé asombrada de ver cómo la mediocridad de un tema no logra cubrir la dinámica personalidad de la estrella escandinava.

W. Somerset Maugham tendrá gran prestigio pero esta obra suya es muy poca cosa para Greta Garbo. El tema es trillado, incoloro, imposible para el lucimiento de la artista. No comprendo porque Greta accedió a interpretarlo. ¿Será que la estrella de las estrellas se ha "metalizado" a tal grado que sólo le importa el gran sueldo que le pagan?

Es lamentable que los dirigentes de la Metro no pongan más atención a las obras que filman, porque va de por medio la fama de la gran estrella. Mientras que los productores no comprendan que un buen argumento es la base primordial para el éxito de una película seguiremos viendo mamarrachadas escudadas con el prestigio de nuestros artistas favoritos. (RODRÍGUEZ, 1936, p. 4)

Au-delà de leur contenu direct, ces lettres révèlent aussi l'indifférence et l'imperméabilité qu'observe une grande partie du lectorat de *Cinelandia* face au discours tenu par certains membres de la rédaction. De fait, malgré la richesse de cette correspondance et la perspicacité des jugements exprimés et argumentés, ceux-ci portent souvent un regard méprisant sur ces pratiques socioculturelles.

Les journalistes de *cinelandia* face au *star system*

En même temps qu'ils contribuent à sa promotion, les intellectuels qui écrivent dans *Cinelandia* maintiennent le plus souvent une position distanciée face au *star system*, dont ils décrivent les effets sur les spectateurs. Plus analystes que consommateurs, ils se plaisent à faire preuve de lucidité face à un phénomène qui échappe à toute explication logique et rationnelle :

Desde que se inició la era triunfante del cine, los antiguos ídolos fueron arrojados fácilmente de los altares del pueblo por otros nuevos, flamantes, que son los astros de la pantalla.

Se les ha adorado. Se les ha ofrendado incienso, mirra y oro, mucho oro. Se les ha elevado a una categoría divina. Estoy seguro que en muchos pueblecitos apartados de la vida urbana de los grandes centros de población, los actores y actrices cinematográficos han cobrado en la imaginación de los fanáticos, las proporciones heroicas, de los semidioses griegos. No sería nada raro que un día de estos salga por ahí, por donde menos se lo espere, el creador de una *novísima* mitología en que Valentino represente al dios del amor; Lon Chaney a Plutón, el señor de los infiernos; Greta Garbo a la encantadora Anadiomene, o sea Venus en persona (...). (CRESPO, 1930, p. 34)

Ces commentaires relèvent bien d'un regard distancié, mâtiné d'ironie. Intégré à la vie quotidienne des spectateurs, le culte des stars occupait une place à part entière dans de nombreux foyers où il s'exprimait à la fois par le visuel et la parole. L'auteur reconnaît l'importance symbolique et affective de cette vénération, tout en la caractérisant en termes négatifs (démésure, illogisme, absence de

contrôle...) et en allant jusqu'à présenter comme ridicules les pratiques et comportements qui en découlent :

A fuerza de verles y de conmoveerse con sus interpretaciones, se llega a admirarles desmedidamente. Pasan a ocupar lugares preferidos en nuestros hogares, al lado de las imágenes de los santos y de los retratos de nuestros antepasados. Hablamos de ellos como si toda la vida los hubiéramos tenido a nuestro lado, incrustados en nuestra existencia. Aceptamos sus personalidades como un hecho natural, como algo que nos ha sido enviado para nuestro regocijo y la perpetuación del ensueño.

Se han constituido verdaderos políticos en pro de algunos de ellos, con todo el apasionamiento y la virulencia que caracteriza a esas divisiones de opinión. Los partidarios de Greta Garbo no pueden ver ni en pintura a los de Clara Bow. Una amiguita mía tiene su cuarto tapizado de Ramón Novarro, es decir de fotografías del conocido actor en multitud de actitudes y trajes. Pues bien, a esta señorita no se la puede ni siquiera hablar de Nils Asther, o de Ronald Colman, o de John Boles. (CRESPO, 1930, p. 34)

Toujours est-il que les stars, de même que l'ensemble des supports culturels qui émanent du *star system* et le construisent (films, interviews, photos, etc.) rythment le quotidien des spectateurs en animant des débats et des discussions qui enrichissent leur univers culturel. Ces commentaires qui gravitent autour des stars donnent lieu à une authentique « cinéphilie populaire », une cinéphilie qui n'est pas l'apanage des intellectuels ni des minorités cultivées, mais qui peut être pratiquée par le spectateur/trice ordinaire à partir d'une production dite « commerciale ».

Malgré tout, le culte des stars suscitera à de nombreuses reprises la méfiance et les réserves des journalistes. Les écrits du réalisateur chilien Carlos Borcosque, qui fut l'un des principaux chroniqueurs de *Cinelandia*, recueillent toutes les hésitations d'un journaliste qui s'interroge sur la position à adopter face à un phénomène qu'il juge aliénant. Les « pratiquants » sont associés sans ambages à des masses crédules qui se laissent aliéner :

Aunque exploten en cierto modo la credulidad humana –o quizás por eso mismo- estos manufactureros de personalidades que existen en Hollywood merecen el agradecimiento de las gentes.

Saben ellos de flaquezas y debilidades y han ido produciendo, por medio de la fantasía, una atracción morbosa hacia los astros de cine. (BORCOSQUE, 1931, p. 60)

Tel un désenchanteur, il insiste sur le statut pleinement humain des stars que le public divinise et situe erronément dans une sphère supérieure à celle du commun des mortels :

Aquí en la ciudad del cine, cuando se intima con los astros, cuando se les conoce de cerca, nos venimos a dar cuenta que son más de carne y hueso de lo que ingenuamente creíamos, y que siendo muy sencillos o muy apasionados, son, en cualquier caso, muy humanos, y ni tan fantásticos ni tan extravagantes como se les pinta, muy lejos siempre de la falsa personalidad que se les manufactura a propósito. (BORCOSQUE, 1931, p. 60)

En même temps, Borcosque reconnaît que l'émergence du *star system* correspond à un besoin de rêve et d'évasion. Son discours reflète un vacillement permanent entre, d'une part, la volonté de démonter les rouages de cet édifice et, d'autre part, celle de le laisser intact par respect envers les innombrables spectateurs/trices fasciné(e)s par l'image idéale et idéalisée des stars d'Hollywood. S'il s'efforce de montrer au lecteur combien les idoles du grand écran sont en premier lieu des constructions, des êtres « manufacturés » et mythifiés par un édifice propagandiste tout-puissant, Borcosque admet aussi que le culte des vedettes répond à un besoin émotionnel et religieux. D'où cette prise de distance face à la démarche profanatrice du journaliste qui s'emploie à désacraliser les idoles :

(...) Pero eso no debiera decirse. Ese el talento de Hollywood. Saber manufacturar, para sus artistas, una personalidad distinta, falsa casi siempre, pero interesante, por original, en todos los casos. Los seres que admiramos deben ser necesariamente superiores a nosotros. Si no, no habría razón para admirarles, y por humana vanidad, deberíamos reprimir nuestra admiración. Los pueblos necesitan hacer dioses en que creer, y adornarles con su fantasía. Hollywood ha creado un paganismo que llena, con sus colorinches, la imaginación entusiasta de las gentes jóvenes del mundo entero, deseosas de tener algo que admirar.

Si supiésemos la verdadera vida privada de personajes y monarcas, perderíamos el respeto y la curiosidad que nos inspiran. ¿No sería acaso una amargura saber que al rey tal le gustan los guisos con cebolla, y que aquella otra reina tan grave en las ceremonias oficiales se come las uñas cuando está en confianza? Es mejor que nos cuenten una historia fantástica de boato, de lujos y de estiramientos protocolares. (BORCOSQUE, 1931, p. 60)

Borcosque tient donc compte de la notion de « gozo » et finit par dissuader ses collègues de se faire les désenchantés d'un univers mythique qui correspond à un authentique besoin de sacralité. Cependant, le journaliste ne manifeste à aucun moment une adhésion tranchée et totale aux caractéristiques du cinéma hollywoodien et aux stars qu'il ne peut s'empêcher de tourner en dérision :

(...) la maquinaria está en marcha, y el público entusiasta seguirá leyendo, encantado, lo que dicen desde Hollywood con respecto a los astros cinescos. ¿Para qué desnudar espiritualmente a las estrellas –que ya físicamente se desnudan bastante- contando que son sencillas y vulgares? Mantengamos el mito de la ciudad fantástica del lujo, de la alegría y del derroche. Que siga Hollywood, como nuevo Versailles, asombrando al mundo con la historia de sus locuras.

Porque no creo que hubiese ningún descamisado que quisiera, matando así uno de los escasos pasatiempos que quedan a la humanidad, cortar la cabeza a este cine parlanchín que nos divierte sin causarnos daño. (BORCOSQUE, 1931, p. 61)

Ce vacillement se reflète dans les articles postérieurs du journaliste, partagé entre la volonté de contribuer à la construction du mythe des stars et une tendance à vouloir les discréditer aux yeux du public. Ces incertitudes se reflètent parfaitement dans un article où il prend ses lecteurs à parti à travers l'énoncé suivant : « *El autor se pregunta al analizar la popularidad de Greta, Marlene y Anna, si son realmente actrices estas estrellas. ¿Qué cree el lector?* ». Si la volonté de remettre en cause les fondements de la popularité des stars citées semble claire, l'auteur se rétracte et conclut sur l'inutilité de se poser ces questions, sans renoncer toutefois au clivage entre l'acteur (qui possède un talent effectif et professionnel) et la star (dont la popularité repose sur des bases superficielles : beauté physique et publicité) :

Yo creo, firmemente, que no debemos discutir mucho ni abonar demasiado sobre el verdadero valor histriónico de la Garbo o de la Dietrich, y que no debemos preguntarnos tan a menudo, como nos pasa cada vez que vemos alguna película de una u de otra, si no está la estrella sueca abusando una vez más del hechizo que produce su manera de mirar, estática y lánguida, mientras la estrella alemana recurre a cada instante a hacer girar sus pupilas maliciosas en las órbitas, encantándonos, aunque sepamos que es una superchería. Sea como sea, producen el encanto, y es al fin y al cabo agradable pensar que un espectáculo tan totalmente prosaico como la película cinematográfica, hecha con propósitos puramente comerciales, pueda llegar a producir en millones de espectadores, semejante sensación de fantasía.

El público cinematográfico vive enamorado de Greta Garbo y de Marlene Dietrich y lo estará posiblemente dentro de poco de Anna Sten, sin que entre en ella para nada la habilidad histriónica de cada una de ellas. Posiblemente no nos gustarían tanto si fuesen mejores actrices. (BORCOSQUE, 1934, p. 55)

Pourtant, la plupart des lettres précédemment citées saluaient les qualités interprétatives et la créativité artistique d'une actrice splendide qui vit ses personnages et leur transmet son magnétisme.

En raison de son hermétisme et son retrait de la vie mondaine, Garbo déclenche (principalement à partir de 1931-1932) de vives polémiques et s'attire de nombreuses critiques. Une soirée où elle fit une apparition exceptionnelle dans un cabaret apporta de l'eau au moulin des journalistes désireux de briser son mythe. Ceux-ci profitèrent de l'occasion pour présenter son « mystère » comme une pure comédie, une mise-en-scène voulue, programmée... et interrompue ce soir-là. Une lectrice de Cuba écrit à *Cinelandia* pour exprimer son désaccord face à ce type de démarche et, plus largement, face à tous ceux qui lui nient un authentique talent d'actrice et qui attribuent son succès et sa gloire au simple déploiement d'une mascarade publicitaire :

Una fugaz visita de la Garbo al "Trocadero" de Hollywood, donde pasó una noche divertida, ha dado ya bastante que hablar a los periódicos del mundo entero; cada periodista hace sus conjeturas y no pocos interrogan: ¿se sucederán sus triunfos o perderá el favor del público si ella baja de su torre de hermetismo y misterio?

Eso me parece absurdo. En caso que ella deseara llevar una vida más placentera y distraída ¿perdería por ello su poder? No. Claro que su fama de mujer lejana, esbozada y apenas discernible ha sido un buen factor para su éxito y que dado el alto grado a que Hollywood ha llegado en materia de sociabilidad, toda persona que posee la suficiente fuerza de voluntad para hacerse independiente del resto de sus compañeros y aislarse, es un personaje. Y un personaje digno de admiración.

Naturalmente ese plano de reserva incólume e inimitable le da ciertas ventajas sobre las ventajas de Hollywood. Pero lo que ha hecho de ella un ídolo, es la supremacía de su genio artístico y lo fiel y sincero de su actuación cinesca. Además es suprema como artista del gesto; toda su alma, todo su interés, todo su poder emotivo se concentra en el gesto, en la acción. Y si a todo esto le añadimos una personalidad magnética y una inteligencia maravillosa como la que ella posee, el resultante ha de ser, por fuerza, algo magnífico.

Por lo dicho, ya sea la Garbo misteriosa, sencilla, gélida, díscola, fogosa o frívola, mantendrá su reinado con su técnica de actriz difícilmente superada. (BRITO, 1935, p. 6)

La lectrice s'oppose très probablement à des articles publiés dans *Cinelandia* au cours des mois précédents (QUIROZ BUSTAMANTE, 1935, n° 6 ; BORCOSQUE, 1935, n. 0), et le fait que sa lettre soit publiée révèle aussi des désaccords au sein de la rédaction.

Les différents extraits cités (tant le courrier des lectrices que les articles) montrent combien les stars dynamisent la culture cinématographique des années 1930. Leur pouvoir de fascination suscite en aval des commentaires, des réactions et des témoignages qui s'apparentent à une « cinéphilie populaire », pratiquée tant par les femmes que par les hommes, une cinéphilie d'autant plus libre et ouverte qu'elle ne s'encombre pas des clivages établis entre, d'une part, une culture savante, légitime et, d'autre part, une culture perçue comme aliénante. Si les lettres des lectrices font apparaître des liens très forts entre le public féminin et les stars, elles reflètent aussi de grandes capacités d'analyse et une finesse critique qui contredisent les clichés habituels sur la passivité des destinataires auxquels s'adressent les productions issues de la culture de masse.

Bibliographie

- ALBERONI, F. **L'élite senza potere. Ricerca sociologica sul divismo.** Milano: Università Cattolica, 1961.
- BAECQUE, A. de. **La cinéphilie. Invention d'un regard, histoire d'une culture (1944-1968).** Paris : Hachette Littératures, 2005.
- BARON, Fanny Z. Baron, Lettre « Repetición de temas », In : **Cinelandia**, Tomo VI, n° 2, febrero de 1932, p. 8.
- BORCOSQUE, C. F. « La manufactura de personalidades cinescas », **Cinelandia**, Tomo V, n° 12, diciembre de 1931, pp. 25, 60-61.
- BORCOSQUE, C. F. « Garbo, Dietrich, Sten », **Cinelandia**, Tomo VIII, n° 7, julio de 1934, pp. 10-11, 54-55.
- BORCOSQUE, Carlos F, « Las estrellas que se hacen de rogar », **Cinelandia**, Tomo IX, n° 0, septiembre de 1935, pp. 14-15, 41-42.
- BRITO, Blanca, Lettre « Garbo será siempre Garbo », In : **Cinelandia**, Tomo IX, n° 12, diciembre de 1935, p. 6.
- BURCH, N. **De la beauté des latrines.** Paris : L'Harmattan, 2007.
- CERVANTES, Dagoberto Cervantes, Letre [« Temores infundados »] In : **Cinelandia**, Tomo IV, n° 4, abril de 1930, p. 71.
- CHAMORRO, Margarita Ibarra, Lettre « Ecos de Costa Rica », In : **Cinelandia**, Tomo VIII, n° 10, octubre de 1934, p. 3.
- CHARPENTIER, E. **Spectateurs, vous avez la parole. Le courrier des lecteurs dans Cinémagazine et Mon Ciné.** Mémoire de maîtrise sous la direction de Pascal Ory et Christian-Marc Bosseno, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2003.
- CRESCO, J. J. « Los ídolos de Barro », **Cinelandia**, Tomo IV, n° 4, abril de 1930, pp. 34-35, 47-48, 57.
- DYER, Richard. **Las estrellas cinematográficas: historia, ideología, estética.** Barcelona: Paidós, 2001.
- ESCOBOSA, Marcela, Lettre « No creo tenga rivales Greta », In : **Cinelandia**, Tomo V, n° 5, mayo de 1931, p. 4.
- FÉLIX, Guadalupe, Lettre « Le gustó Sombras de Gloria », In : **Cinelandia**, Tomo IV, n° 4, abril de 1930, p. 72.

- FRIEDBERG, Anne, « Identification and the Star: A Refusal of Difference ». In: GLEDHILL, C. (Org.) **Star Signs. Papers from a week-end workshop**, London, British Film Institute, 1982.
- GAZEL, « Siluetas de la pantalla : Mary Pickford », In : **Popular Film**, nº 43, 26 de mayo 1927, p. 3.
- HUYSEN, Andreas, « Féminité de la culture de masse : l'autre de la modernité ». In : SELIER, G. (Org.). **Culture d'élite, culture de masse et différence des sexes**. Paris ; Budapest ; Torino : L'Harmattan, 2004.
- JUNCO, Dulce María Junco, Poème, In : **Cinelandia**, Tomo VIII, nº 10, octubre de 1934, p. 3.
- LANGUENT, Susan, Lettre « Admira la revista », In : **Cinelandia**, Tomo IV, nº 9, septiembre de 1930, p. 4.
- LLOPIS, J. M. **Juan Piqueras, el Delluc español**. Valencia: Filmoteca Generalitat Valenciana, 1988, Vol. 1, p. 94.
- LÓPEZ, Dolores, Lettre « Lo prefiero sonoro, no parlante », In : **Cinelandia**, Tomo V, nº 3, marzo de 1931, p. 4.
- MORENO, Juan J., « Cinelándicas », In : **Cinelandia**, Tomo IV, nº 4, abril de 1930, p. 7.
- MORIN, E. **Les stars**. Paris : Editions du Seuil, 1972.
- MULVEY, Laura. **Visual and other pleasures**, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.
- PEÑA, Angelina, Lettre « No quiere que hablen », **Cinelandia**, Tomo IV, nº 5, mayo de 1930, p. 4.
- PEÑA, Angelina, Lettre « Una Greta cambiada », **Cinelandia**, Tomo IV, nº 7, julio de 1930, p. 71.
- PÉREZ, Luz M. de, Lettre « ¡Bien dicho! », In: **Cinelandia**, Tomo V, nº 7, julio de 1931.
- QUIROZ BUSTAMANTE, José, « Por qué Greta se hace la sueca », **Cinelandia**, Tomo IX, nº 6, junio de 1935, pp. 5, 43-45.
- RODRÍGUEZ, Amelia, Lettre « Garbo merece mejores argumentos », In : **Cinelandia**, Tomo X, nº1, enero de 1936, p. 4.

- SELLIER, Geneviève, « L'expertise de la spectatrice ordinaire dans le courrier des lecteurs des magazines populaires : le cas de *L'Écran français* », **Studies in French Cinema**, 2010, Vol.10, n°3, p. 219-234.
- SELLIER, Geneviève. « Le courrier des lecteurs de *Cinémonde* dans les années 50 : la naissance d'une cinéphilie au féminin », In : BURCH, N. ; SELLIER, G. **Le cinéma au prisme des rapports de sexe**. Paris : Vrin, 2009, p. 67-90.
- STACEY, J. **Star Gazing, Hollywood cinema and Female Spectatorship**, London, New-York, Routledge, 1994.
- URTEAGA, M^a de la Luz G. de, Lettre In : **Cinelandia**, Tomo IV, n° 4, abril de 1930, p. 71.
- WEBER, M. **Économie et société, 1. Les catégories de la sociologie**, Paris : Plon, 1971.
- X, Lettre « Una a quien no gusta la Garbo », In: **Cinelandia**, Tomo V, n° 1, enero de 1931, p. 4.
- YPINA, Emilio R., Lettre « Admirador de Greta », In : **Cinelandia**, Tomo V, n° 3, marzo de 1931, p. 70.

CAPÍTULO 16

LEILA DINIZ: AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO DA MÍDIA BRASILEIRA DOS ANOS DA DITADURA

Alberto da Silva¹

Resumo: Grande vedete do final dos anos 60, a espontaneidade de Leila Diniz construiu uma imagem midiática de uma mulher liberal, hedonista e, sobretudo, senhora do seu corpo e da sua sexualidade. Neste artigo, propomos analisar a “imagem revolucionária” da atriz na mídia brasileira, que propõe representações de uma feminilidade antinômica do modelo feminino esperando nos anos 60, ou seja, de uma mulher confinada no casamento e na virgindade.

Leila Diniz: les images et représentations de genre dans les
médias brésiliens des années de la dictature

Résumé: La spontanéité de Leila Diniz, grande vedette du cinéma de la fin des années 1960, lui a permis de construire l’image médiatique d’une femme libérale, hédoniste et, surtout, maîtresse de son corps et de sa sexualité. Dans cet article, nous proposons d’analyser l’ « image révolutionnaire » de cette actrice dans les médias brésiliens, dans lesquels elle donne des représentations d’une féminité antinomique du modèle féminin attendu dans les années 1960 (celui d’une femme cantonnée au mariage et à la virginité).

1 Université Paris Sorbonne

En 1997, la chaîne du câble GNT produit le documentaire *3 X Leila*². Ces trois épisodes retracent la carrière de Leila Diniz, disparue dans un accident aérien en 1972. Ce documentaire est présenté par une autre actrice, Marieta Severo, qui fut une amie très proche de Leila Diniz. Morte à 27 ans, cette vedette, déjà très médiatique de son vivant, fut très vite l'objet d'un mythe construit par les médias, les intellectuels et les artistes brésiliens.

Bien que Leila Diniz ait commencé sa carrière au cinéma dans le film *O mundo de Helô* (Le monde de Helô*) de Carlos Alberto de Souza Barros, en 1966, c'est un autre film, sorti la même année, qui lancera sa carrière, aussi bien en tant qu'actrice qu'en tant que « personnalité » : *Todas as mulheres do mundo*, de Domingos de Oliveira, le plus grand succès public au Brésil en 1966. Désormais, Leila Diniz bâtit une carrière très éclectique : du cinéma d'auteur au cinéma populaire, en passant par plusieurs feuilletons, des participations à des jurys d'émissions télévisées, mais également différentes expériences au théâtre classique et dans des spectacles de music hall.

Cependant, le mythe Leila Diniz doit d'abord être attribué à la personnalité de l'actrice qui, d'une certaine manière, colorait ses personnages³. Selon Richard Dyer, l'image médiatique d'une star est produite à la fois par l'ensemble des rôles joués au cours de sa carrière, mais aussi par sa personnalité. Cette image se construit à travers les médias, en créant ce que Dyer appelle une intertextualité (DYER, 2004) à travers laquelle les représentations filmiques imprègnent « un imaginaire collectif qui entre en écho avec la société de l'époque » (SELLIER, 2005, p. 3). La spontanéité de Leila Diniz a construit l'image médiatique d'une femme libérale, hédoniste et, surtout, maîtresse de son corps et de sa sexualité : un ensemble de caractéristiques antinomiques

2 La trajectoire de l'actrice fut le sujet d'autres documentaires et films : *Leila para sempre Diniz* de Mariza Leão et Sérgio Rezende (1974) ; la vidéo *Já que ninguém me tira para dançar* d'Ana Maria Magalhães (1983) ; le long-métrage *Leila Diniz* de Luiz Carlos Lacerda (1987).

3 Parmi les apparitions de l'actrice au cinéma figurent *Fome de amor* (1968) et *Azyllo muito louco* (1969) de Nelson Pereira dos Santos, *Edu coração de Ouro* (1967) de Domingos de Oliveira, *Mineirinho vivo ou morto* (1967) de Aurélio Teixeira, *Madona de cedro* (1968) et *Corisco, o diabo loiro* (1969) de Carlos Coimbra, *Os paqueras* (1969) de Reginaldo Faria, *O donzelo* (1971) de Stefan Wohl, *Mãos Vazias* (1971) de Luiz Carlos Lacerda et *Amor, carnaval e sonhos* (1972) de Paulo César Saraceni ; à la télévision, les feuilletons *Eu compro essa mulher* et le grand succès de la période *O sheik de Agadir*, tous les deux écrits par Gloria Magadan et diffusés par la chaîne Globo en 1966.

du modèle féminin attendu dans les années 1960, celui d'une femme cantonnée au mariage et à la virginité. En analysant le mythe de l'actrice au sein de la société brésilienne, l'anthropologue Mirian Goldenberg, dans sa thèse *Toda Mulher é meio Leila Diniz* (Chaque femme est un peu Leila Diniz), conclut que l'image de l'actrice, après sa mort, a été élaborée et réélaborée en l'inscrivant dans la perspective d'une « belle jeune femme qui avait subverti le comportement de sa génération », d'une façon « révolutionnaire » (GOLDENBERG, 2008, p. 15).

Les personnages joués par l'actrice se mêlaient à sa personnalité dans sa vie quotidienne. Elle a vécu principalement à Rio de Janeiro, au cœur des mouvements culturels des années 1960, comme la *Bossa Nova* et le *Cinema Novo*. En symbiose avec la ville, Leila Diniz incarnait complètement l'effervescence culturelle de cette période ; elle était passionnée par la mer, le carnaval et le sexe (GOLDENBERG, 2008, p. 15).

Après avoir vécu avec Leila Diniz, le réalisateur Domingos de Oliveira écrit et réalise le film qui deviendra l'un des plus grands succès aussi bien de sa carrière que de celle de la comédienne : *Todas as mulheres do mundo*. Dans ce film, elle incarne Maria Alice, presque son autoportrait. Le réalisateur met en scène leur vie de couple, le partenaire romantique incarnant le rôle du réalisateur est joué par l'acteur Paulo José. Il est important de souligner que, dès ce premier succès, il existe un lien très fort entre les personnages joués par Leila Diniz et sa propre personnalité. Un lien à l'origine de son image médiatique et produisant une intertextualité qui, en retour, caractérise les personnages qu'elle incarne, mais aussi tous les discours produits par les médias brésiliens autour de l'actrice.

1. Leila et le *Pasquim* : l'entretien qui a fait rage

Todas as mulheres do mundo inaugure, dans la production cinématographique brésilienne, la comédie romantique, dans le décor des plages de la zone sud de Rio de Janeiro. Le personnage de Maria Alice, en parfaite symbiose avec la personnalité de l'actrice, construit l'image d'une femme « solaire », passionnée par la mer, au comportement complètement libéré pour une femme du Brésil des années 1960. Grâce au grand succès de ce film, l'année suivante, Domingos de Oliveira

réalise *Edu, coração de ouro* (Edu, cœur d'or*), une continuation de son premier film, et choisit une nouvelle fois le « couple » Paulo José et Leila Diniz. Dans ce nouveau film, le réalisateur met en scène la relation de Edu et Tatiana, en suivant la même formule que dans le film précédent : une comédie romantique typiquement « carioca » (évoquant Rio de Janeiro), un jeune homme romantique contraint de choisir entre, d'un côté, toutes les femmes du monde et de l'autre, son amour pour Tatiana, dont le comportement est hors normes pour une femme de l'époque, notamment en ce qui concerne le sexe et le mariage.

À la fin des années 1960, la notoriété du « personnage Leila Diniz » s'étend au point que l'actrice jouera son propre rôle dans deux films : *Os Paqueras* (Les dragueurs* - 1968), de Reginaldo Faria⁴ et *O donzelo* (Le puceau* - 1971), de Stefan Wohl. Dans ces deux films, l'actrice est l'objet du désir de tous les personnages masculins qui rêvent... de Leila Diniz. Si le comportement « libertaire » de Leila Diniz était dans « l'air du temps » et s'accordait avec les transformations alors à l'œuvre au sein des sociétés occidentales, ce comportement n'en dérangeait pas moins le pouvoir dictatorial brésilien, qui visait non seulement le contrôle politique et économique mais aussi la moralisation de la société brésilienne à travers le modèle de la « famille patriarcale ». Le slogan « Patrie, Dieu et Famille » résonnait encore plus fortement à la fin des années 1960 : avec l'Acte Institutionnel n° 5 (AI-5), en 1968, la censure et le contrôle de tous les moyens de communication avaient été renforcés.

Dans ce contexte difficile de durcissement de la dictature, Leila Diniz donne, en novembre 1969, un entretien au journal *O Pasquim*. Dans cette interview, l'actrice se laisse aller et parle de sexe, de l'amour libre, de ses désirs envers les hommes. Ses déclarations choquent l'opinion publique et principalement la censure dictatoriale. Outre le contenu de l'interview, choquent aussi les expressions vulgaires qu'elle ne se gêne pas d'employer, comme elle y est habituée dans sa vie privée. Lors de la publication de l'entretien, la rédaction du journal décide de ne pas écrire les mots grossiers et de les remplacer par des astérisques, ce qui rend finalement les propos de l'actrice encore plus scandaleux, car le lecteur pouvait imaginer toutes les possibilités suggérées par ces euphémismes

4 Dans ce film, les conquêtes sexuelles d'un groupe de copains de Rio de Janeiro marquent le commencement des *pornochanchadas*, genre cinématographique brésilien très populaire dans les années 1970, qui ajoutait au genre de la comédie de boulevard une forte dose d'érotisme.

(ALMANAQUE PASQUIM, 1982; CAMPOS, 1997; O ESTADO DE SÃO PAULO, 1997; NAOMY, 1987).

Dès sa fondation, en juin 1969, *O Pasquim* avait ouvert un espace de discussion exceptionnel, compte tenu de la surveillance exercée sur la presse brésilienne par la machine bureaucratique de la censure. Durant les années de la dictature, une centaine de périodiques furent ainsi créés et jouèrent un rôle d'alternative à la presse officielle. Des journalistes, rédacteurs et caricaturistes, après leur renvoi de leurs précédentes rédactions à cause du contrôle de la censure, y trouvèrent à la fois un espace de travail, mais aussi une possibilité d'expression politique contre la dictature (QUEIROZ, 2008; KUCINSKI, 2003; KUSHNIR, 2004). Dans *O Pasquim*, cette combativité s'exprimait par le biais d'un style ironique, où la moquerie et la provocation avaient toujours leur place. Dans son analyse de la dimension ironique de *O Pasquim*, Rachel Soihet souligne d'autres caractéristiques significatives compte tenu de l'époque:

« Une bonne partie de ses membres, inspirés par la contre-culture américaine, s'éloignait du dogmatisme de la majorité des marxistes, ce qui les inscrira dans une perspective idéologique pluraliste, au-delà des positions partisans, et orientera leur combat contre l'autoritarisme et vers la critique des mœurs » (SOIHET, 2005, p. 594)⁵.

L'équipe de *O Pasquim*, avec son ton toujours sarcastique, n'épargnait ni la droite, ni la gauche. Une gauche qui, à cette époque, radicalisait son discours à l'égard des transformations en cours des mœurs des sociétés occidentales, et qui considérait toutes les revendications des mouvements de contre-culture, notamment le Tropicalisme, comme le résultat d'une culture bourgeoise.

Paradoxalement, même si *O Pasquim* représenta un espace de questionnement critique aussi bien vis-à-vis de la dictature qu'envers le conservatisme de la classe moyenne brésilienne, les positions de cette revue demeuraient marquées par leur contenu machiste et misogyne. En fait, en matière de rapports de sexe, les journalistes de *O Pasquim* partageaient le même discours autoritaire et conservateur que leurs

5 Notre traduction, « Boa parte de seus membros, inspirada na contracultura norte-americana, afastava-se do dogmatismo de muitos marxistas, caracterizando uma pluralidade ideológica suprapartidária, voltando-se para o combate ao autoritarismo e à crítica de costumes ».

adversaires politiques. Outre leurs attaques constantes envers tout ce qui avait trait à l'homosexualité, le mouvement féministe fut une cible indéniable de leur ironie et de leurs sarcasmes.

Ils employaient envers les féministes les mêmes armes qu'ils utilisaient contre leurs adversaires habituels : plusieurs titres mêlant l'ironie, la provocation et le sarcasme à connotation sexuelle, comme « Pasquim, un journal à côté de la femme. Et, le cas échéant, sur et sous elle » ou « Un journal dans les féministes », ont fait la une du journal (SOIHET, 2008). Par ailleurs, ce journal mit régulièrement en avant une image masculinisée des féministes, en les associant à un stéréotype de femmes laides, lesbiennes, mal-aimées et frigides (SOIHET, 2008).

Selon Judith Butler, « le corps est façonné par des forces politiques ayant stratégiquement intérêt à faire en sorte qu'il reste fini et constitué par les marqueurs du sexe » (BUTLER, 2006, p. 248). Appuyant sa pensée sur celle du philosophe du langage John Austin, Butler définit la discipline du genre comme des actes, des gestes, des accomplissements performatifs (ils font ce qu'ils disent). Autrement dit, le genre n'est pas une essence innée que révéleraient nos pratiques, mais, à l'inverse, c'est la répétition des actes et discours dans le corps qui instituerait le genre, en passant par la normalisation à travers le langage. De surcroît, la philosophe affirme que notre existence est marquée « non seulement parce que l'on est reconnu, mais plus fondamentalement, parce que l'on est reconnaissable ». En fait :

« les termes qui facilitent la reconnaissance sont eux-mêmes conventionnels, ils sont eux-mêmes les effets et les instruments d'un rituel social qui décide, souvent par le recours à l'exclusion et à la violence, des conditions linguistiques de la formation de sujets viables » (BUTLER, 2004, p. 27).

Lorsque *O Pasquim* s'attaque aux féministes en construisant une image esthétiquement laide et insistant sur leur « masculinité », ce magazine crée une antinomie avec l'image naturalisée d'une féminité « viable » et admise, une féminité associée à la beauté, la fragilité et la douceur, c'est-à-dire un ensemble de caractéristiques normalisées et performées par le corps féminin socialement acceptable. Les contradictions chez les intellectuels de cette époque sont donc fortes : malgré leur intérêt affiché pour une « modernisation » des institutions politiques, ils se rattachaient en réalité aux valeurs d'une société

brésilienne inégalitaire et archaïque en matière des rapports sociaux et de sexe, toujours fondée sur un modèle patriarcal.

Malgré sa revendication du plaisir et de la liberté, et à la différence d'autres actrices de l'époque, Leila Diniz n'adhéra pas au mouvement féministe, ni à aucun parti politique. Pour leur part, les mouvements féministes considéraient même que la conjonction de son exaltation de la sexualité et de son apolitisme pouvait conduire à une possible instrumentalisation par la culture machiste (CASTRO, 1997). L'entretien donné à *O Pasquim* est de ce point de vue très ambivalent : même si les journalistes n'hésitent pas à poser des questions méprisantes à l'actrice à l'égard de sa condition de femme⁶, la proximité entre interviewée et intervieweurs est patente. Dans son analyse de la formation du journal, Andréa Cristiana Queiroz souligne que le style des journalistes de *O Pasquim* était associé à la contestation du conservatisme de cette classe moyenne dont eux-mêmes étaient issus. Ces mêmes intellectuels furent à l'origine de la construction d'une mémoire bohème élitiste, liée principalement à la zone sud de Rio de Janeiro, et spécialement à la plage d'Ipanema – un espace fréquenté et associé à Leila Diniz (QUEIROZ, 2008, p. 222)⁷. L'actrice fut la première muse de la *Banda de Ipanema*, un groupe carnavalesque organisé par quelques journalistes de *O Pasquim*.

Cet entretien marqua une rupture forte dans la carrière et dans la vie de Leila Diniz. À sa parution, ce numéro du magazine fut un grand succès : le tirage de ce numéro 22 atteint 117 000 exemplaires, tandis que le premier numéro, daté du 26 juin 1968, n'avait été tiré qu'à 20 000 exemplaires (GOLDENBERG, 2008, p. 221). Au lendemain de la sortie de l'entretien, l'actrice fut convoquée au commissariat pour s'expliquer aussi bien sur ses propos tenus à l'égard de la censure que sur son comportement immoral dans le cadre d'un moyen de communication. À la suite de l'événement, le Ministre de la justice, Alfredo Buzaid, lança

6 Au lieu de présenter la carrière professionnelle de l'actrice, les questions posées durant cet entretien tournent plutôt autour de la sexualité de Leila Diniz, ses amours, sa manière de draguer, comme par exemple : « Quand as-tu perdu ta virginité ? » ou « Es-tu contre la fidélité ? ». (ALMANAQUE PASQUIM, 1982).

7 En 1965, plusieurs journalistes de *O Pasquim* participèrent à la fondation de la *Banda de Ipanema*, un groupe de carnaval conçu par Jaquar, Albino Pinheiro et Ferdy Carneiro, et dont Leila Diniz fut la première muse. Par ailleurs, l'actrice joue dans une comédie musicale écrite par deux journalistes de *O Pasquim*, Millôr Fernandes et Luiz Carlos Maciel, mais aussi par José Wilker et Oduvaldo Viana Filho. Voir aussi (ARAUJO, 2000) ARAUJO, Luciana, Leila Diniz, in RAMOS Fernão ; MIRANDA, Luiz Felipe (orgs.). *Enciclopédia do cinema brasileiro*. São Paulo : Editora SENAC, 2000, pp. 172-173.

en janvier 1970 le décret de censure préalable, n° 1077, que la presse surnomma à l'époque le « décret Leila Diniz » (GOLDENBERG, 2008, p. 47). L'historien Carlos Fico souligna que ce décret fut adapté, car la censure préalable existait depuis 1946 (FICO, 2002; FICO, 2004) : il a tout simplement fourni au gouvernement dictatorial un outil juridique puissant, grâce auquel il avait désormais la possibilité de contrôler davantage les supports de communication afin de surveiller le respect de « la morale et des bonnes mœurs » (REIMÃO, 2009)⁸.

Outre les explications qu'elle dut donner, Leila Diniz fut obligée de signer un engagement auprès de la Justice à ne jamais tenir de propos « immoraux » dans un espace public. Ces retombées ne furent que les premières, puisque le gouvernement déclencha une véritable chasse à l'actrice, en interdisant son passage sur toutes les chaînes de télévision (NAOMY, 1987).

2. Leila Diniz et la maternité : « calamité publique »

Désormais *persona non grata*, Leila Diniz vivait le paradoxe d'être l'une des actrices les plus populaires du Brésil, tout en étant privée de toute possibilité d'exercer son métier d'actrice. Elle s'est alors tournée vers le music-hall, considéré comme un art mineur et « maudit » (PITANGUY, 1994), qui avait été très populaire au Brésil pendant les années 1930 et 1940. En participant à la comédie musicale *Tem banana na banda*, Leila Diniz fait à la fois revivre ce genre de spectacle, alors oublié et touchant un public « populaire » fréquentant le centre de Rio, mais renforce également la polémique autour de son image. Aux yeux de l'opinion publique brésilienne, elle se rattache à l'image dépréciée des danseuses et actrices qui, dans ce type de spectacles, montrent leurs corps et leurs jambes au milieu des plumes et des paillettes.

8 « Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação », « Ne seront plus tolérées les publications et formes similaires contraires à la morale et aux bonnes mœurs, quel que soit le moyen de communication employé », Voir REIMÃO, Sandra, « O Departamento de Censura e Divisões Públicas e a censura a livros e autores brasileiros 1970-1988 », travail présenté dans le Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, Paraná, du 4 au 7 septembre 2009.

En 1971, Leila Diniz tombe enceinte du réalisateur Ruy Guerra : loin de cacher cette grossesse issue d'une relation hors mariage, elle continue de fréquenter la plage d'Ipanema et s'y fait photographier sans couvrir son ventre, vêtue d'un simple bikini, provoquant ainsi une grande polémique autour du statut de la femme enceinte. Peu après son accouchement, l'actrice remonte sur le plateau d'une autre comédie musicale, *Vem de Ré que eu vou de frente*, écrite et dirigée par Tarso de Castro. Durant le spectacle, elle s'arrête à plusieurs reprises et, encore en costume de scène, sort son sein pour allaiter sa fille. Encore une fois, son comportement ébranle les fondements du modèle de femme dominant la société brésilienne. Un modèle normalisé par un dispositif de pouvoir qui désigne le corps maternel comme « pré-discursif », autrement dit « qui précède la culture, telle une surface politiquement neutre sur laquelle intervient la culture après coup » (BUTLER, 2006, p. 69). En effet, compte tenu du discours dominant sur la sexualité, au Brésil à l'époque, qui associe le corps féminin à la maternité, l'image médiatique de Leila Diniz insiste sur le fait qu'elle est une femme libérée et sexuellement épanouie, ce qui ne s'accorde pas avec la performance de pureté du modèle maternel (BUTLER, 2006 ; FOUCAULT, 1990, p. 204).

Les esclandres provoqués par l'image médiatique de l'actrice renvoient à une performance du corps féminin « non-viable » dans une société soumise à un pouvoir étatique basé sur le modèle de la famille traditionnelle, où s'opère une séparation bien définie et hiérarchisée entre la femme à la maison, épouse et mère de famille, et celle de la rue, ou « femme publique »⁹. En écrivant sur l'actrice récemment décédée, l'évêque de Curitiba, Emir Calluf, révéla à la fois le degré de subversion représenté par le « personnage » Leila Diniz, et les attentes que les institutions symboliquement associées au pouvoir, comme l'Eglise catholique, formulaient à l'égard des femmes au début des années 1970 :

« J'ai écrit contre Leila Diniz non pas tant pour l'attaquer, mais plutôt pour défendre principalement les jeunes gens de cet exemple funeste et si valorisé. Il ne s'agit pas de la personne, de ce qu'elle était intimement, mais du personnage, de ce qu'elle montrait en public : une jeune fille sans morale, sans dignité et sans respect. En

9 Heloneida Studart analyse les expressions portugaises « homme public » et « femme publique » : tandis que la première est associée au citoyen vertueux qui s'occupe des intérêts de la société, notamment les politiciens, la seconde renvoie aux prostituées, mises en service de la sexualité de tous. Citée dans (SIMÕES, 1985, p. 20).

tant que mère, elle était une calamité publique. Tout le monde a et doit avoir un sens de la responsabilité publique. Leila Diniz en était totalement dépourvue puisque, pour se promouvoir, elle n'hésitait pas à insulter ce qui nous est le plus cher : nos familles et leurs fondements. Mon attaque ne visait pas tant l'artiste, mais plutôt le mode de vie que, malheureusement, elle incarna et promut : une mentalité païenne, faite d'irresponsabilité et d'amoralité » (Cité dans GOLDENBERG, 2008, p. 239).

L'analyse de l'image médiatique de Leila Diniz nous donne un aperçu des enjeux liés au corps féminin au début de la dictature militaire : ainsi, les représentations du féminin sont cantonnées à deux modèles opposés, celui de l'épouse dont le plaisir est voué à la procréation s'opposant à celui de la prostituée qui vit une sexualité débordante.

Bibliographie

- « A entrevista do Pasquim », In : **Almanaque Pasquim**, juillet 1982, pp. 10-18.
- « Leila é relembrada em retrospectiva », **O Estado de São Paulo**, 01/07/1997, cad. 2, pp. 2-3.
- ARAUJO, Luciana, Leila Diniz, In : RAMOS Fernão; MIRANDA, Luiz Felipe (Org.). **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Editora SENAC, 2000, pp. 172-173.
- BUTLER, Judith. **Le Pouvoir des mots. Politique du performatif**. Traduit par Charlotte Nordman, Paris : Éditions Amsterdam, 2004.
- _____. **Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité**. Traduit par Cyanthia Kraus. La Découverte : Paris, 2006.
- CAMPOS, João, « Leila Diniz », In : **Guia de Programação**, année VI, n° 40, Editora Globo, juin 1997, pp. 10-12.
- CASTRO, Ruy, « A mulher que a posteridade fabricou », In : **O Estado de São Paulo**, 1/7/1997, cad. 2, pp. 2-3.
- DYER, Richard. **Le star-système hollywoodien : suivi de Marilyn Monroe et la sexualité**. Paris: L'Harmattan, 2004.

- FICO, Carlos, « 'Prezada censura': Cartas ao regime militar », In : **Topoi – Revista de História**, Rio de Janeiro: UFRJ, n° 5, setembro, 2002, pp. 251-286.
- _____. « A pluralidade das censuras e das propagandas da ditadura », In : REIS, Daniel Aarão, **O golpe e a ditadura militar – 40 anos depois (1964 – 2004)**, São Paulo : Edusc, 2004, pp. 249 – 264.
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité**. Vol. I, Paris : Éditions Gallimard, 1990.
- GOLDENBERG, Mirian. **Toda mulher é meio Leila Diniz**. Rio de Janeiro : BestBolso, 2008.
- KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e revolucionários. Nos tempos da Imprensa Alternativa**. 2 ed. São Paulo: Ed. USP, 2003.
- KUSHNIR, Beatriz. **Cães de Guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988**. São Paulo : Boitempo Editorial, 2004.
- NAOMY, Nely, « Leila Diniz: sua vida, os homens e o cinema », In : **Cisio**, v. 2, n. 8, 1987, pp. 5-7.
- PITANGUY, Jacqueline, « Leila Diniz e a antecipação de temas feministas », entretien accordé à Eli Diniz, cité dans GOLDENBERG, Mirian (org.), « Dossiê Leila Diniz », In : **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n. 2, septembre 1994, pp. 474-494.
- QUEIROZ, Andréa Cristina de Barros, « O Pasquim: embates entre a cultura política autoritária e a contracultura », In : **Cadernos de História** (UFOP), v. 3, 2008, pp. 218-235.
- REIMÃO, Sandra, « O Departamento de Censura e Divisões Públicas e a censura a livros e autores brasileiros 1970-1988 », travail présenté dans le Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Curitiba, Paraná, du 4 au 7 septembre 2009.
- SELLIER, Geneviève. **La Nouvelle Vague : Un cinéma au masculin singulier**. Paris : CNRS Éditions, 2005.
- SIMÕES, Solange de Deus. **Deus, pátria e família : as mulheres no golpe de 1964**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SOIHET, Rachel, « Preconceitos nas charges de O Pasquim : mulheres e a luta pelo controle do corpo », In : **Revista Espaço Acadêmico**

[en ligne], n° 84, mai 2008, <<http://www.espaçoacademico.com.br/084/84soihet.pdf>> (page consultée le 1^{er} février 2010).

_____. « Zombaria como arma antifeminista: instrumento conservador entre libertários » In : **Revista de Estudos Feministas**. v. 13, n. 3, Florianópolis Sept./Dec. 2005, pp. 591-611.

CAPÍTULO 17

FAZENDO CARTAZ COM O CARTAZ ALHEIO: PROPAGANDA E POLÍTICA NAS RELAÇÕES ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS DURANTE A II GUERRA MUNDIAL

Alexandre Busko Valim¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a propaganda de guerra veiculada por meio de cartazes nos Estados Unidos e no Brasil, durante a II Guerra Mundial. Durante o conflito, os EUA e o Brasil promoveram diversas competições para a escolha dos melhores cartazes de guerra. O que estava sendo buscado nessas competições? Quais as diferenças e similaridades entre estes eventos no Brasil e nos Estados Unidos? Tentarei esboçar alguns caminhos que considero pouco ou mal percorridos e que estão, em minha opinião, na periferia historiográfica brasileira do período Vargas (1937-1945). No período de expansão estatal que deixou marcas mesmo nos mais improváveis recônditos sociais, houve o impacto significativo não apenas em termos de *design*, técnica e percepção artística e propagandística, mas, sobretudo, na vida social brasileira e estadunidense. Estas percepções, como pretendo delinear, iam além da estética: eram a base de tendências políticas, materiais e socioeconômicas que se tornaram hegemônicas após a II Guerra Mundial.

1 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Créer des affiches à partir de sources étrangères :
propagande et politique dans les relations entre le Brésil et
les Etats-Unis durant la deuxième guerre mondiale

Résumé: Ce travail a pour objectif de présenter les résultats d'une recherche sur la propagande de guerre aux Etats-Unis et au Brésil, durant la deuxième guerre mondiale, à travers le cas particulier des affiches de propagande. Durant ce conflit, plusieurs compétitions ont été organisées dans ces deux pays pour choisir les meilleures affiches de guerre. Qu'est-ce qui était recherché dans ces compétitions ? Quelles étaient les différences et les ressemblances entre compétitions brésiliennes et états-uniennes ? J'essaierai d'avancer dans quelques directions qui me semblent avoir été peu ou pas approfondies jusqu'à aujourd'hui et qui demeurent, selon moi, à la périphérie de l'historiographie brésilienne de la période Vargas (1937-1945). Durant cette période d'expansion de l'Etat, qui a laissé des traces à tous les niveaux, même les plus insoupçonnables, de la société, la production d'affiches de propagande eut un impact significatif non seulement en termes de design, de technique, de perception artistique et de propagande politique, mais, plus largement, sur l'ensemble de la vie sociale au Brésil comme aux Etats-Unis. Je soutiens que ces perceptions allaient au-delà d'enjeux esthétiques : elles relevaient de tendances politiques, matérielles et socioéconomiques qui allaient devenir hégémoniques à l'issue du conflit.

Embora pouco estudados no Brasil, os cartazes de propaganda são objeto de uma ampla área de estudos na América do Norte e Europa.² Ainda que seu aperfeiçoamento esteja situado entre as décadas de 1820 e 1860, sua popularização se dá apenas a partir da década de 1880, por meio de temáticas (viagens, políticos, esportivos, culturais, governamentais, comerciais, militares etc.) e técnicas (foto-litografia,

² Adotamos aqui a diferenciação entre propaganda e publicidade sugerida por MOLES (1974).

auto-litografia, cromo-litografia, litografia à mão etc.) que variavam de acordo com o período e o contexto. (STACEY, 2004).

Foi a partir da década de 1910, especialmente durante a I Guerra Mundial, que os cartazes entraram definitivamente no rol dos meios de comunicação mais utilizados para “conquistar mentes e corações”. Havia boas razões para o amplo uso tanto pela iniciativa pública quanto pela privada: eram baratos, acessíveis e de fácil distribuição. Na maioria das vezes com *slogans* simples e com foco em necessidades e objetivos, os cartazes eram um meio considerado muito eficiente de comunicação; informavam e persuadiam em feiras, fábricas, lojas de departamentos, repartições públicas, jornais, revistas e vias públicas.

Na II Guerra Mundial, ajudaram a mobilizar as sociedades de algum modo envolvidas com o conflito. Em se tratando de propaganda governamental, os cartazes ocupavam um lugar bastante privilegiado entre artistas, ilustradores, diretores de arte e agências de propaganda. A confluência entre guerra, arte e propaganda fez com que as agências de publicidade passassem a dar contribuições de primeira ordem. Naquele momento, acreditava-se que todos os cartazes pudessem ajudar, mas os bons cartazes fariam o trabalho mais rápido e melhor. Assim, especialistas do período aconselhavam que duas questões deveriam ser feitas a todos eles: “1. Este cartaz apela para as emoções? 2. Este cartaz é uma imagem literal em detalhes fotográficos?” (BIRD; RUBENSTEIN, 1998, p.28). De acordo com Bird e Rubinstein, não importava o quão bonito fosse, quão estridentes fossem as cores ou quão clara fosse a ideia; se não apelassem para as emoções humanas, não causariam uma impressão profunda. Desenhos abstratos e simbolismos também deveriam ser evitados, pois as representações necessitavam estar mais próximas das pessoas “como elas são”. (BIRD; RUBENSTEIN, 1998, p.27-50).

Os trabalhos elaborados por historiadores a respeito das décadas de 1930 e 1940 formam um amplo e denso campo de estudos. Muitas vezes, debates sobre o populismo, a legislação trabalhista, a trajetória do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), os desafios enfrentados pelas esquerdas, as tentativas de rupturas institucionais e a participação do Brasil na II Guerra Mundial parecem por vezes esgotados; é preciso que alguns anos se passem para que eles sejam abordados a partir de novas questões, novas chaves de interpretação, novas fontes.

Tentaremos esboçar neste capítulo alguns caminhos que consideramos pouco ou mal percorridos e que estão, em nossa opinião, na periferia historiográfica do período Vargas. Para fazer isso, tomaremos como exemplo cartazes de propaganda e algumas questões relacionadas à Diplomacia, mas sem tomá-los como instâncias, fontes ou objetos inseparáveis um do outro.³

O impacto da propaganda é abordado neste texto, não como pressuposto ou premissa de pesquisa, mas como objeto de trabalho. Além disso, cabe ressaltar de início que, em parte da historiografia brasileira, a propaganda política estado-novista é comumente associada à fascista e à nazista.⁴

Tentaremos tecer algumas observações sobre a presença da propaganda estadunidense, sem que haja o prejuízo do argumento de que havia laços com outras escolas de propaganda.

1. A propaganda estadunidense no Brasil

Ao final da década de 1930, embora houvesse, na cúpula governamental, simpatizantes do Eixo como Francisco Campos e Lourival Fontes, havia posicionamentos que valorizavam uma “solução brasileira”. Esses posicionamentos enfatizavam o nacionalismo e a transformação pacífica para resolver questões sociais em um Estado reformado. Grosso modo, esta era a posição de pessoas que negavam as semelhanças do Estado Novo com o Fascismo ou Nazismo. Era a posição, por exemplo, de Azevedo Amaral, Oliveira Vianna e Getúlio Vargas.

O encontro entre a propaganda estadunidense e a brasileira acontece em meio a perspectivas que ora se aproximavam ora se distanciavam de influências econômicas, políticas ou culturais norte-americanas ou europeias. O encontro se dá por meio da chegada ao Brasil de diversas

3 As campanhas propagandísticas incluíam selos e bônus de guerra, semelhantes às estadunidenses; campanhas essas não discutidas neste capítulo. Além disso, outro aspecto não abordado neste texto refere-se aos cartazes e campanhas pela “batalha da borracha”, que, pela sua complexidade e volume, merecem ser abordados em outra oportunidade.

4 Vide: CAPELATO (2009); GARCIA (1982); TOMAIN (2006); CAPELATO (1999); DRUMOND (2008); ALMEIDA (1999).

empresas estadunidenses ao final da década de 1920 e começo da seguinte, como: A J. Walter Thompson em 1929, cujo diretor James W. Young, que será posteriormente o diretor da Divisão de Comunicações, do Office of Coordination of Interamerican Affairs; a Ayer & Son em 1931, uma das mais antigas agências dos EUA; a Foreign Advertising Service Bureau Inc. em 1930; a Standard em 1933, e a McCann-Erickson em 1935. (ABREU, 2007) Essas empresas passam a receber constantemente dos EUA provas de anúncios, catálogos, cartazes, folhetos, manuais e revistas técnicas. Como consequência deste movimento, houve de imediato um grande avanço na propaganda brasileira. Muitos empresários esperavam melhorar seus lucros por meio dos *big shots* estadunidenses que atendiam à Ford, à Gessy e à Chevrolet, dentre outros.

Na década de 1930 a modernização vinha dos EUA – a propaganda estadunidense contribuía para o que parecia ser a fonte infindável do progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência e gerenciamento científico. Naquele momento, termos novos passaram a fazer parte do mercado de Propaganda nacional, como *Media*, *Copy*, *Rough* e *Layout* (NUNES, 2001). Mas não apenas isso: trouxeram também *marketing* e pesquisa, planejamento e técnica. Em 1937, surgiram as duas primeiras Associações de classe nessa área: Associação Brasileira de Propaganda (ABP) e Associação Paulista de Propaganda (APP), que passa a partir de 1940 a ser dirigida por Cassiano Ricardo. Elas passam a oferecer regularmente conferências e cursos como a Psicologia da propaganda, Problemas e dificuldades da propaganda e a Redação da propaganda. (RAMOS, 2003)

Em seguida, despontou a revista *Propaganda* redigida e editada por profissionais do ramo. Nela, a Propaganda pululava não como despesa, mas como fomento para o progresso e riqueza do País. Neste contexto favorável à propaganda, surge em 1936, o “Dia da Propaganda” e diversos livros escritos por brasileiros sobre o tema. (ARAUJO, 1935; CARVALHO, 1940; COSTA 1940).

Também em 1937, as primeiras agências de propaganda no sentido moderno do termo passaram a se estruturar nos padrões estadunidenses. A maior delas era a Ayer & Son. Essas agências estavam em estreita sintonia com a literatura especializada estadunidense, de autores como Edward Bernays, Harold Lasswell e Ellis Freeman. Tais autores compunham o que havia de mais sofisticado nos Estados Unidos em termos de propaganda política. São esses autores que servirão de

base para as discussões sobre qual rumo a propaganda deveria seguir após a criação do Office of War Information, em 1942: se o caminho da informação, ou o do convencimento e persuasão. (VALIM, 2011). Por meio do conceito de “Estado entrincheirado”, por exemplo, Harold Lasswell indicou ao governo estadunidense como militarizar a cultura do país de uma maneira eficaz e que não fosse amplamente questionada.⁵ Edward Bernays, considerado o pai da propaganda moderna, defendia, já em 1928, a Propaganda como a manipulação científica da opinião pública para se evitar o conflito e caos. A manipulação por meio do subconsciente, segundo ele, era um elemento fundamental para a sociedade democrática. (BERNAYS, 2005). Dentre os seus principais clientes estavam a Procter & Gamble, a American Tobacco Company, Cartier Inc., Best Foods, CBS, General Electric, Dodge Motors e a United Fruit Company; esta última ficaria particularmente celebrizada por seu papel no golpe de Estado na Guatemala, em 1954.⁶

Em 1939, já havia 19 agências em São Paulo – 10 diretamente ligadas às agências ou profissionais estadunidenses; e no ano seguinte, 56 agências em funcionamento no País. (SIMÕES, 2006) No mesmo ano, o Diretor de publicidade do jornal A Noite, Francisco Neto, afirmou que: “é preciso que o anúncio vá ao encontro do leitor, sem que este o procure. É necessário, para a eficiência da propaganda, que esta salte aos olhos do público.” (NETO apud SIMÕES, 2006, p.118) A Infalibilidade e Racionalização na Propaganda – cujo exemplo mais eficiente seria a propaganda nazista – era uma das teses defendidas por Ellis Freeman em *Conquering the man in the street*. (FREEMAN, 1940, pp.3-29)

Um exemplo de como esses profissionais que atuavam no Brasil viam Vargas, pode ser visto no número 11 do periódico criado em 1939 por Licurgo Costa, *Publicidade*: “[...] nenhum outro presidente soube tão bem usar a propaganda como elemento de unificação nacional, orientando a opinião pública, revelando o Brasil para a população e no estrangeiro”. (COSTA apud SIMÕES, 2006, p. 140). De fato, não havia grandes conflitos entre essas agências e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), já a partir de 1939, mesmo porque muitas tinham

5 Vide: LASSWELL (1971). A primeira versão do famoso livro de Lasswell foi publicada em 1927. Ao longo da década de 1930, o autor desenvolveu a relação entre psicologia e política de modo mais apurado. Vide, por exemplo: LASSWELL (1932).

6 Vide: MILLER (2005). Para uma discussão sobre a atuação da *United Fruit Company* na Guatemala ver: DOSAL (1993); para uma discussão sobre o Golpe vide: SCHOULTZ (2000).

como cliente o governo estadonovista. Era o caso da Ayer & Son, que fazia a propaganda do Departamento Nacional do Café.⁷

A literatura sobre a História da Propaganda no Brasil indica que a sintonia era tão boa que quase todos ganharam muito dinheiro com a propaganda política durante a Guerra. Neste sentido, há evidências de um amplo processo de imbricação entre forças de mercado, governo e meios de comunicação com interesses do governo estadunidense, em um fenômeno que Antonio Pedro Tota chamou de ‘americanização do Brasil’ (TOTA, 2000). A maior pesquisa de mercado elaborada no Brasil, por exemplo, até o final da II Guerra Mundial foi feita pela Ayer & Son para o Departamento Nacional do Café em 1942. Durante cinco meses, foram entrevistados 71.733 consumidores em 22 cidades de 18 estados.⁸

Todavia, se o adensamento do campo da propaganda na década de 1930 sugere fortes laços com os Estados Unidos, por que tais vínculos com a propaganda estadunidense aparecem tão pouco na historiografia brasileira? Temos como hipótese que a associação com a propaganda (nem sempre) democrática e liberal dos EUA incomodava as autoridades do Estado Novo, posto que muitas vezes ela poderia confundir-se com a oposição ao regime. Ademais, um dos grandes problemas para o estudo desta área é a escassez de fontes. O cartaz, a fonte que privilegiamos nesse momento, apresenta certos problemas metodológicos quando tomado como fonte de pesquisa. Geralmente têm autoria desconhecida, visto que muitas vezes não são assinados e nem datados. Além disso, a reduzida quantidade de cartazes produzidos no Brasil durante a II Guerra Mundial, em comparação com os Estados Unidos, torna-os um material de pesquisa relativamente escasso.

Nos EUA foram feitos durante a Guerra cerca de 2.000 cartazes, alguns com tiragem de aproximadamente 2 milhões de cópias.⁹ No Brasil, com base em nossas pesquisas, estimamos que este número não ultrapasse duas centenas. As razões para esta pequena quantidade são, pelo menos, duas: a escassez de matéria prima, causada pelas

7 Criado em 1933, o Departamento Nacional do Café foi uma autarquia federal subordinada ao Ministério da Fazenda, e extinto em 1945. Para uma discussão sobre as relações da política cafeeira estadonovista com o setor privado vide: SAES (2003).

8 A pesquisa tinha como objetivo, conhecer o consumo interno do café e investigar as probabilidades de incrementá-lo. Cf. SIMÕES (2006).

9 A literatura especializada que trata dos cartazes nos Estados Unidos e Canadá é bem mais extensa do que no Brasil. No que diz respeito ao material relativo à II Guerra Mundial, vide: BIRD (1998); BOEHM (1989) e JUDD (1973).

dificuldades no corte de madeira em larga escala e no processamento da celulose, e o caráter pouco mobilizador da propaganda estadonovista. A propaganda estadonovista era direcionada em grande medida para as elites; isso impactou a produção de cartazes, à medida que eles tradicionalmente tinham como destinatários as classes populares e, em particular, os trabalhadores.

A orientação propagandística estadonovista não impediu, no entanto, uma forte aproximação com os temas que definiam e orientavam a propaganda estadunidense no mesmo período: povo em marcha, disciplina, bravura, lealdade, destreza, eficiência, resistência muscular, desbravamento, coragem, organização, vigilância, sacrifício e união. (CYTRYNOWICZ, 2000; CAPELATO, 1998). Ainda que esses temas fossem dominantes, alguns cartazes recorriam ao bom humor, algo que era desestimulado pelos especialistas em propaganda.

Esses traços já estavam presentes antes da guerra, e após 1942 se tornaram parte do jogo político/propagandístico interno do governo brasileiro. O trabalho, tão enfatizado pelo regime estadonovista, estava em harmonia com a propaganda estadunidense. Operários eram vistos como soldados da produção. E, tanto no Brasil quanto nos EUA, havia o cuidado em se alertar a população para possíveis sabotagens. Deste modo, a confluência entre os dois sistemas propagandísticos ainda na década de 1930 e, principalmente, a entrada na II Guerra Mundial em 1942, estão entre os fatores que impulsionaram a elaboração de campanhas propagandísticas no Brasil com uma acentuada inspiração estadunidense.

A imposição de autoridade a populações relutantes, recalcitrantes ou céticas passou, muitas vezes, pela estética da Escola Futurista, que se valia da eletricidade, da eficiência e da velocidade como recursos imagéticos e fazia deles os principais temas. (EIDELBERG, 1991, pp.12-28) O que se observa nesses cartazes, além de um padrão de apresentação dos anúncios – como o uso mais acentuado do espaço branco como elemento de significação – é um contínuo repisar em temas considerados modernos, como a indústria, máquina, aerodinâmica, engenharia e geometria funcional – todas voltadas para uma tentativa de se criar um “estilo futurístico”.

Give 'Em Both Barrels é um bom exemplo do efeito mecanizado em imagens (Figura 1). Este cartaz foi elaborado pelo artista Jean Carlu com base no que era conhecido como *war graphics*, isto é, designs

contemporâneos com objetivos militares. Nele há uma simulação de um movimento para a frente. A eficiência era um tema bastante ressaltado, tanto pelo sistema propagandístico estadunidense quanto pelo brasileiro. O senso de moderno nesses cartazes unia a temática belicista a um estilo racional com estética simplificada. Esta perspectiva advinha da pedagogia de Bauhaus, que enfatizava o design industrial e baixo custo como parte de uma democratização da arte.¹⁰

Figura 1



United States. Office for Emergency Management. Division of Information, 1941.

Fonte: banco de dados da *Northwestern University Library*.

Disponível em: [http://digital.library.northwestern.edu/wwii cartazs/img/ww0207-50.jpg](http://digital.library.northwestern.edu/wwii%20cartazs/img/ww0207-50.jpg) Acesso em: 20 ago. 2011.

Em 1942, antes mesmo da entrada do Brasil na guerra, surgem diversas campanhas pelo País – Campanha de vitaminas para o povo; Trabalho da Vitória, Canteiros do Triunfo – álbis para instituir um clima de privação coletiva. Em sua grande maioria, esses cartazes foram

¹⁰ Para uma discussão sobre design, política e modernidade vide: FÓRGACZ (1997). Um ótimo panorama sobre a sua influência nos Estados Unidos pode ser visto em: KE-NTGENS-CRAIG (1999).

veiculados ou incentivados pelos escritórios do Office of Interamerican Affairs. A Guerra era o cenário e também um álibi. E o cartaz estava no cerne destas preocupações.

A partir de 1942 a propaganda estadonovista passou a reproduzir com mais ênfase campanhas e slogans estadunidenses (Figura 3). Dentre eles, as ‘Hortas da Vitória’ (Figura 2).

Figura 2



Fonte: Jornal A Noite, 28.01.1943, p.01.

Neste sentido, a *Legião Brasileira de Assistência*¹¹ e o *Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS)*¹² alertavam que cada casa deveria ter a sua horta da vitória:

11 Criada em 28 de agosto de 1942, a *Legião Brasileira de Assistência* – LBA, adveio “da urgência em mobilizar o trabalho civil em apoio ao esforço de guerra” transformando-se rapidamente na primeira instituição de assistência social em âmbito nacional. (PINTO, 2003, pp.38-40)

12 Segundo Ana Maria da Costa Evangelista, o Serviço de Alimentação da Previdência Social foi criado em 1940 para fornecer alimentação barata e com o objetivo de criar na classe trabalhadora a consciência da necessidade de uma alimentação rica em nutrientes, e a mudança de hábitos alimentares. A autarquia desenvolveu uma política de combate à fome e à desnutrição no Brasil, que, por um lado, estava baseada na criação

Figura 3



United States. Office of War Information, 1943.

Fonte: banco de dados da *Northwestern University Library*. Disponível em: <http://digital.library.northwestern.edu/wwii-posters/img/ww1645-38.jpg> Acesso em: 20 ago. 2011.

Em uma matéria publicada no *Jornal A Noite*, em março de 1943, as “hortas da vitória” são colocadas como uma questão urgente para a sociedade brasileira. Mas não apenas isso: além de incitar a população a plantar e a consumir mais hortaliças, a Legião Brasileira de Assistência e o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) desenvolviam

[...] uma campanha pertinaz em prol das hortas da Vitória e de melhores alimentos nas cidades. O esforço já desenvolvido e os resultados alcançados terão de agigantar-se no decorrer dos próximos meses, mas os objetivos que se tem em mira só serão concretizados mediante o apoio entusiástico das famílias brasileiras. O alimento, tanto quanto as armas e o número de combatentes, constitui um dos fatores de maior sentido, na luta

de restaurantes populares, aos quais se agregava um projeto cultural composto de bibliotecas e discotecas populares. Por outro, o SAPS introduziu no País os cursos de nutrólogos e visitadoras de alimentação, tendo em vista a educação nutricional das camadas menos favorecidas. Cf. EVANGELISTA (2010) In: *Anais do XIV Encontro da ANPUH/Rio: Memória e Patrimônio*, 2010. A autora pondera que embora comumente tenham sido vistos como ações empreendidas pela campanha civilizatória desencadeada pelo governo Vargas para controlar os sindicatos, o SAPS beneficiou as camadas populares com um projeto nacional de educação nutricional e cultura, que foi abortado em 1967.

que sustentamos contra a Itália e a Alemanha. São as donas de casa do Brasil os soldados desse “front”.¹³

A conscientização sobre as obrigações de guerra passava pelas hortaliças e também por reflexões sobre o próprio estatuto do cartaz no período. Em março de 1943, a Ayer & Son procurava conscientizar os leitores do *Jornal A Noite* sobre a importância do cartaz e as obrigações de guerra:

O Departamento Nacional do Café está distribuindo, por todo o país, uma série de sugestivos “cartazes” destinados a tornar ainda mais populares entre nós as “obrigações de guerra”. Imaginação, cor e bom gosto, aliados a um raro senso de equilíbrio e sobriedade, tornam essa feliz propaganda cafeeira das mais expressivas, valendo mesmo esses “cartazes” por verdadeiras jóias de sensibilidade, como se pode verificar pela gravura acima estampada.¹⁴

Assim, o cartaz aludido exortava: “Defenda a Terra onde florescem os cafezais. Compre Obrigações de Guerra”! Era outro cartaz com slogan “à maneira norte-americana” segundo o *Jornal A Noite*.¹⁵ Em uma matéria de 07 de abril de 1942, o *Jornal A Noite* procurava alertar contra espionagem e sabotadores. E o melhor meio seria o cartaz. Segundo a matéria, “O cartaz oferece a vantagem de exprimir tudo pela imagem: nos recantos mais escondidos da terra, ele chega para penetrar, através de sugestão gráfica, todos os entendimentos, mesmo os dos iletrados ou analfabetos”.¹⁶

Ainda que o adensamento da propaganda brasileira com base na estadunidense tenha ocorrido, sobretudo, a partir do início de 1943 (com a entrada do Brasil na II Guerra Mundial ao lado dos Aliados em agosto de 1942), é possível afirmar que o alinhamento propagandístico com os Estados Unidos tenha se iniciado bem antes, com a chegada de filiais estadunidenses de agências de propaganda e sob a égide da Política de Boa Vizinhança.¹⁷

13 Cf. *Jornal A Noite*, 12/03/1943, p.03.

14 Cf. *Jornal A Noite*, 18/03/1943.

15 Cf. *Jornal A Noite*, 18/03/1943, p.01.

16 Cf. *Jornal A Noite*, 07/04/1943.

17 Para uma discussão sobre as complexas interações entre a propaganda estadono-

2. Fazendo cartaz com o cartaz dos outros

Os cartazes eram peças propagandísticas comuns em grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. A partir do início de 1942 algumas exposições de cartazes de guerra passaram a ser feitas no Brasil, como a de cartazes feitos para a Legião Brasileira de Assistência no Museu Nacional de Belas Artes.¹⁸

Nos Estados Unidos e no Canadá, uma prática corrente para a feitura de cartazes foi a promoção de concursos para jovens talentos. Em 28 de abril de 1942, O Jornal *A Noite* publicou a divulgação do maior concurso de cartazes do continente, cujo tema seria a União das Américas, a ser coordenado pelo Museum of Modern Art, de Nova York. Seriam premiados em dinheiro os trinta e quatro primeiros colocados. Os temas seriam: Vivam as Américas unidas; Uma só América, Uma só ação; A América unida; A Paz do mundo; e Contra um inimigo comum, união.¹⁹ Outros concursos buscavam jovens talentos interessados na “união das Américas”. O desenhista Nelson Boeira Faedrich, por exemplo, funcionário da Rádio Publicidade Prósper S/A, obteve o quarto lugar no concurso coordenado pelo Museum of Modern Art, e os primeiro e segundo lugares de um concurso de cartazes organizado pela Liga de Defesa Nacional do Rio Grande do Sul, em 1942.²⁰ É possível que muitos desenhistas como Faedrich tomassem conhecimento dos cartazes estadunidenses por meio de jornais, catálogos, revistas e exposições, como a organizada pela Associação Brasileira de Imprensa em 1943, onde cerca de cem cartazes estadunidenses foram expostos como modelo de campanhas para bônus de guerra, poupança, produção, borracha, hortas da vitória, dentre outros.²¹

Diante da circulação de cartazes no Brasil, em junho de 1943 foi lançado por uma certa Comissão Executiva Central um concurso para a eleição do melhor cartaz para Propaganda Nacional dos Bônus de

vista e a estadunidense durante a II Guerra Mundial vide: VALDEZ (2012). Um debate centrado em documentários produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP e *Office*, no mesmo período, pode ser visto em: FILGUEIRA (2012), e DUARTE; VALIM (2010)

18 Cf. Jornal *A Noite*, 24/06/1943, p.05.

19 Cf. Jornal *A Noite*, 28/04/1942, p.02.

20 Cf. Jornal *Correio da Manhã*, 25/07/1943.

21 Cf. Jornal *Correio da Manhã*, 24/06/1943, p.05.

Guerra. De acordo com o edital, os trabalhos apresentados deveriam ser simples e incisivos, permitindo, “de um golpe”, a apresentação do objetivo patriótico da aquisição dos bônus de guerra, e ter frase ou frases curtas, que pudessem ser tornadas *slogans*, frisando a intenção do cartaz. Os prêmios seriam de Cr\$ 10.000,00 para o primeiro colocado, Cr\$ 5.000,00 para o segundo e Cr\$ 3.000,00 para o terceiro, além de cinco menções honrosas.²²

Em matéria publicada no Jornal *A Noite* em 16 de junho de 1943, durante a seleção para o concurso, o leitor foi informado de que:

Nos Estados Unidos, o cartaz atingiu uma perfeição técnica absoluta. Não só por causa dos desenhistas e artistas especializados, como também devido as grandes tipografias, dotadas de todos os recursos. O cartaz é, lá, usadíssimo. Foi também empregado para mobilizar a opinião pública americana em assuntos de guerra. E continua a ser usado a todo momento.²³

No final de junho, após a inscrição de 411 cartazes vindos de estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, 71 foram escolhidos para a grande final.²⁴ No dia seguinte, a “Comissão Julgadora do Concurso de Cartazes para a propaganda nacional de bônus de guerra” concluiu seus trabalhos, com a classificação final dos concorrentes. Concluída a votação, verificou-se por maioria de votos, o seguinte resultado:

o 1º lugar, cartaz nº 97, com o pseudônimo de “Ariedan”; o 2º lugar, o de numero 308, com o pseudônimo “9” e 3º lugar, o de nº 2-A, de S. Paulo, com o pseudônimo “E você?”. Em seguida foi feita a identificação com a abertura dos envelopes com que estavam encerrados os nomes dos concorrentes, apurando-se que o prêmio de dez mil cruzeiros coube ao Sr. Silvio Lira Madeira, autor do cartaz nº 97; o de cinco mil cruzeiros, aos Srs. Paulo da Rocha Gomide e Américo Lani, autores do cartaz nº 308, e o de três mil cruzeiros ao Sr. Carlos Klanke, residente em São Paulo, autor do cartaz nº 2-A (...). Resolveu, ainda a Comissão julgadora propor a Comissão Executiva que conceda também um prêmio de

22 Cf. Jornal *A Noite*, 08/06/1943, p.5.

23 Cf. Jornal *Correio da Manhã*, 24/06/1943, p.05.

24 Cf. Jornal *A Noite*, 30/06/1943, p.1 e 3.

cinco mil cruzeiros a cada um dos contemplados com menções honrosas.²⁵

Dois dias após o concurso, a surpresa: “No julgamento dos cartazes: Três plágios ao mesmo tempo – Esteve reunida a comissão para ouvir os protestos dos artistas concorrentes – Nenhum dos premiados apresentou idéia original – Não um, mas três plágios...”²⁶

Figura 4



Fonte: *Jornal A Noite*, 30/06/1943, p.01.

Figura 5



United States. Office of Civilian Defense, 1943.

Fonte: banco de dados da *Northwestern University Library*. Disponível em: <http://digital.library.northwestern.edu/wwii-posters/img/ww1645-21.jpg> Acesso em: 20 ago. 2011.

25 *Jornal A Noite*, 01/07/1943, p. 01 e 03.

26 *Jornal A Noite*, 03/07/1943, p.8 (edição final).

Figura 6



Fonte: Jornal A Noite, 30/06/1943, p. 01.

Figura 7



United States. Dept. of the Treasury, 1943.

Fonte: banco de dados da Northwestern University Library. Disponível em: <http://digital.library.northwestern.edu/wwii-posters/img/ww0207-32.jpg>. Acesso em: 20 ago. 2011.

Durante o debate sobre o suposto plágio cometido pelo primeiro colocado (Figura 4), surgiu a revelação de que não apenas o que ficara em primeiro lugar fora plagiado: os três primeiros haviam plagiado cartazes estadunidenses: “O terceiro, dizia-se, era um motivo que tivera larga divulgação quando um laboratório farmacêutico incrementou a propaganda de uma droga contra dores de cabeça” (Figura 6), e o segundo (Figura 8):

[...] além de um cartaz norte-americano que estivera exposto até há dias atrás no próprio local onde a palestra se desenvolvia, era o mesmo que um outro laboratório farmacêutico havia feito imprimir em seus anúncios de um reconstituente salva-vidas e a mão crispada do náufrago procurando segurar-se a ele. (JORNAL A NOITE, 01/07/1943)

Figura 8



Fonte: *Jornal A Noite*, 30/06/1943, p.1

Infelizmente não foi possível localizar o cartaz que serviu de inspiração para o “vingai-nos” (Figura 8). Embora o jornal faça menção ao plágio de cartazes farmacêuticos, acreditamos que os cartazes farmacêuticos fossem inspirados em congêneres estadunidenses, a exemplo das figuras 6 e 7.

Dentre as autoridades que debateram o espinhoso acontecimento relatado na primeira edição do *Jornal A Noite*, de 03 de julho, estava Ary Fagundes,

[...] consagrado autor de cartazes e detentor de muitos prêmios, para vogal dos presentes. Ary Fagundes falou a respeito, afirmando que o desenho a quem coubera o prêmio maior era um plágio flagrante. As alegações feitas pelo seu autor – um amator – a um vespertino, continuou, não procediam, pois que até os dizeres eram os mesmos...²⁷

27 Cf. *Jornal A Noite*, 03/07/1943.

Ary Fagundes já havia ganhado diversos concursos de cartazes, dentre eles, um sobre Prevenção contra Acidentes do Trabalho, promovido pelo Instituto de Aposentadorias e Pensões da Estiva,²⁸ outro de Cartazes para o Baile de Gala do Municipal,²⁹ e um Concurso Interamericano de Cartazes promovido pelo Ryverside Museum.³⁰ Além disso, havia vencido o concurso para a escolha da capa do número especial – em comemoração ao Dia da Propaganda – da revista *Publicidade*, em novembro de 1941, considerada a “síntese do ano publicitário brasileiro” e que seria distribuída em todas as capitais estadunidenses.³¹

O suposto amadorismo no cartaz outrora premiado em primeiro lugar, também foi mencionado por outro artista que compunha o Júri. Naquela ocasião,

Antonio Breno Júnior tomou a palavra falando também a respeito do plágio e dizendo que não conhecia o autor do trabalho premiado em 1º lugar, mas que a disposição dos dizeres revelava um amador. Essa disposição, ajuntou, contrariava a técnica consagrada para tais trabalhos.³²

Interessante notar que as alegações de amadorismo pelos “renomados especialistas” surgiram apenas após o resultado do concurso. Entretanto, nem sempre o plágio era um problema. Na segunda edição do mesmo dia, 03 de julho, apenas algumas horas após o escândalo do plágio ter vindo à tona, outro cartaz era mostrado pelo mesmo jornal como exemplo da campanha cívica pelas obrigações de guerra. Tratava-se da “Campanha da Borracha Usada”.

Uma pequena nota acompanha o primeiro cartaz (fig.9):

A Campanha da Borracha Usada – Ninguém desconhece a importância da borracha para o equipamento perfeito das forças das democracias em luta contra o nazi-nipo-fascismo. A campanha que ora se desenvolve nesse sentido é de grande oportunidade. Cada brasileiro que contribuir para a Campanha da Borracha

28 Cf. Jornal *A Noite*, 16/10/1940, p.6

29 Cf. Jornal *A Noite*, 26/01/1941, p.2.

30 Cf. Jornal *A Noite*, 25/11/1941, p.2.

31 Cf. Jornal *A Noite*, 07 (p.06) e 08/11/1941 (p.6).

32 Cf. Jornal *A Noite*, 03/07/1943.

Usada estará trabalhando para a nossa vitória, para a vitória das Nações Unidas. (Jornal *A Noite*, 03/07/1943.)

Figura 9



Fonte: *Jornal A Noite*, 03/07/1943, edição das 11 horas.

Figura 10



United States. War Production Board, 1942.

Fonte: Esta imagem encontra-se no banco de dados da *Northwestern University Library*. Disponível em: <http://digital.library.northwestern.edu/wwii-posters/img/ww1645-45.jpg> Acesso em: 20 ago 2011.

À primeira vista parece haver algo estranho; um cartaz nitidamente inspirado em um congênere estadunidense, algo que literalmente na véspera havia causado tanta confusão? A resposta estava em uma matéria, publicada na mesma edição do jornal, onde Ary Fagundes, o famoso desenhista ganhador de uma menção honrosa no polêmico concurso, explicava ao leitor a diferença entre coincidência e plágio. No artigo *Plágios de hoje... plágios de amanhã*, Fagundes argumenta que nos concursos de cartazes de guerra nos Estados Unidos

não haveria o menor problema quando uma boa ideia é copiada de outro cartaz, o que teria sido uma prática comum no Concurso realizado pelo MoMA, União das Américas. Ele próprio, haveria se inspirado em um cartaz estadunidense para elaborar o seu.³³

Não obstante, pode ser uma coincidência que apenas historiadores a vasculhar esses cartazes algumas décadas depois puderam notar. No final daquela semana, no dia 09 de julho, o polêmico concurso foi cancelado e outro foi aberto e, então, foi escolhido outro cartaz. Em uma matéria publicada no *Jornal Correio da Manhã* no dia 27 de julho, os cartazes plagiados no fatídico concurso demonstrariam um conjunto de más qualidades, como “a imperícia do desenho, a pobreza de colorido, a falta de originalidade, nenhuma imaginação nos dizeres e ainda não possuíam a síntese que permitiria rapidamente a apreensão de modo persuasivo e forte, do que se desejava exprimir.”³⁴ Mas talvez esta fosse apenas a opinião de um aspirante de desenho frustrado, mesmo diante das cópias estadunidenses, tão elogiadas em outras situações.

Entretanto, como pode-se notar, não se tratou simplesmente de um caso de plágio. O episódio de condenação, justificação e, finalmente, legitimação da cópia, é um forte indício de como alguns indivíduos vivenciaram o intrincado jogo de relações entre Estados e determinados grupos em um momento de crise e tensão social. Indica, ainda, como a arte, a política e a propaganda se imbricaram durante a II Guerra Mundial.

Conclusão

Como apontamos anteriormente, ao mesmo tempo em que o Estado Novo investia em campanhas que criavam efeitos de mobilização, ainda que limitados, o alinhamento com os Estados Unidos implicava em problemas para o regime. Os Estados Unidos, como indicado, participavam ostensivamente dessa propaganda por intermédio do setor privado. As relações que alguns indivíduos mantiveram com agências governamentais e iniciativa privada sugerem menos processos estáveis e coerentes e, de fato, profundas ambiguidades políticas e sociais. A

33 Cf. *Jornal A Noite*, 03/07/1943, p.01 e 02.

34 Cf. *Jornal Correio da Manhã*, 24/07/1943, p.06

intensa participação da iniciativa privada no campo da propaganda, em uma área considerada bastante sensível pelo Estado Novo, punha em xeque não apenas a afirmação de que havia o controle absoluto do Estado sobre os meios de comunicação. Indicava também, e na contramão de parte da historiografia que trata da propaganda política varguista, a efetiva influência de pressupostos e ideais alinhados com os Estados Unidos, mesmo antes da entrada do Brasil na II Guerra Mundial. Se a propaganda política era um dos pilares que sustentavam o poder no período, os cartazes e a organização da propaganda brasileira indicam influências importantes para além das alemãs e italianas.

No período de expansão estatal que deixou marcas mesmo nos mais improváveis recônditos sociais, houve o impacto significativo não apenas em termos de *design*, técnica e percepção artística e propagandística, mas, sobretudo, na vida social brasileira e estadunidense. Estas percepções, como delineamos, iam além da estética: eram a base de tendências políticas, materiais e socioeconômicas que se tornaram hegemônicas após a II Guerra Mundial.

Referências

- ABREU, Alzira A; PAULA, Christiane J. de. **Dicionário Histórico-Biográfico da Propaganda no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV/ Associação Brasileira de Propaganda, 2007.
- ALMEIDA, Cláudio A. **O cinema como 'agitador de almas'**. São Paulo: AnnaBlume/FAPESP, 1999.
- ARAUJO, Lion de. **Processos de Propaganda**. S.L: L. Niccolini, 1935.
- BERNAYS, Edward. **Propaganda**. New York, 2005.
- BIRD, William L; RUBENSTEIN, Harry R. **Design for Victory: World War II posters on the American Home Front**. New York: Princeton Architectural Press, 1998.
- BOEHM, Edward. **Behind enemy lines**. WWII Allied/Axis Propaganda. Seacucus, NJ: The Wellfleet Press, 1989;
- CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

- CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena**: propaganda política no vanguardismo e peronismo. São Paulo: Ed. UNESP, 2009;
- CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, pp.167-178.
- CARVALHO, Ernani M. **Publicidade e propaganda**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940.
- COSTA, Licurgo. **Técnica de propaganda política**. Rio de Janeiro: Edições propaganda, 1940.
- CYTRYNOWICZ, Roney. **Guerra sem guerra**: a mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial. São Paulo: EDUSP, 2000.
- DRUMOND, Maurício. **Nações em Jogo**: esporte e propaganda política em Vargas e Perón. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.
- DOSAL, Paul J. **Doing Business with the Dictators. A political history of United Fruit in Guatemala, 1899-1944**. Wilmington: SR Books, 1993.
- DUARTE, Adriano L; VALIM, Alexandre B. Brazil at War: Modernidade, liberdade e democracia nos filmes produzidos pelo *Office of Interamerican Affairs*. In: SILVA, Francisco C. T et alli. (Org.). **O Brasil e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Multifoco/TEMPO UFRJ/FINEP/CNPq, 2010.
- EIDELBERG, Martin. **Design 1935-1965**. What modern was. New York: Harry N. Abrams, 1991.
- EVANGELISTA, Ana Maria da Costa. **O Serviço de alimentação da previdência social (SAPS)**: trabalhadores e políticas públicas de alimentação (1940-1967). In: Anais do XIV Encontro da ANPUH/Rio: Memória e Patrimônio, 2010.
- FILGUEIRA, Bianca Melina. **Luz, câmera... (doutrin)ação?** Os filmes premiados pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- FÓRGACZ, Eva. **The Bauhaus Idea and the Bauhaus politics**. Budapest: Central European University Press, 1997.

- FREEMAN, Ellis. **Conquering the man in the street**. A Psychological Analysis of Propaganda in War, Fascism, and Politics. New York: The Vanguard Press, 1940.
- GARCIA, Nelson Jahr. **Estado Novo: ideologia e propaganda política**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.
- GRAF, Marília G. **Propaganda de lá pra cá**. São Paulo: Ibrasa, 2003, pp. 60-63.
- JUDD, Denis. **Posters of World War Two**. New York: St. Martin's Press, 1973.
- KENTGENS-CRAIG, Margret. **The Bauhaus and America: first contacts**. Massachusetts: The MIT Press, 1999.
- LASSWELL, Harold. **Propaganda Technique in World War I**. Cambridge: The MIT Press, 1971.
- LASSWELL, Harold. The triple-appeal principle: a contribution of Psychoanalysis to Political and Social Science. In: **The American Journal of Sociology**. Vol. XXXVII. N.4. January, 1932, pp.523-538.
- MARCONDES, Pyr. **Uma história da propaganda brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001;
- MILLER, Mark Crispin. **Introduction**. In: BERNAYS, Edward. **Propaganda**. New York, 2005, pp.20-30.
- MOLES, Abraham. **O Cartaz**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, pp.20-23.
- NUNES, Pedro. **35 anos de propaganda**. Rio de Janeiro: Editora Gernasa, 1970.
- PINTO, Luiz Fernando da S.. **Gestão cidadã: ações estratégias para a participação social no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- RAMOS, Ricardo. **Do reclame à comunicação**. São Paulo: Atual Editora, 1985.
- SAES, Maria Sylvia M.. **A racionalidade econômica da regulamentação no mercado brasileiro de café**. São Paulo: AnnaBlume, 2003, pp.68-77.

- SCHOULTZ, Lars. **Estados Unidos**: poder e submissão. Uma história da política norte-americana em relação à América Latina. Bauru: EDUSC, 2000, pp.369-383.
- SIMÕES, Roberto. **A propaganda no Brasil**. São Paulo: ESPM/Editora Referência, 2006, pp.128-129.
- STACEY, Robert. **The Canadian Poster Book**. Toronto: METHUEN, 1982 e CHOKO, Marc H. **Les Affiches du Canadien Pacifique**. Richmond Hill, ON: Firefly Books, 2004.
- TOMAIN, Cássio dos Santos. **Janela da Alma**: Cinejornal e Estado Novo – fragmentos de um Discurso Totalitário. São Paulo: AnnaBlume/FAPESP, 2006.
- TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**. São Paulo, Cia das Letras, 2000.
- VALDEZ, Virginia Mara H. **Além da Segurança Hemisférica**: Diplomacia, propaganda e política nas relações entre Brasil e Estados Unidos (1937-1946). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012
- VALIM, Alexandre B. Da boa vizinhança à cortina de ferro: política e cinema nas relações Brasil-EUA em meados do século XX. In: MUNHOZ, Sidnei J; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (Org.). **As relações Brasil-Estados Unidos**: séculos XX e XXI. Maringá: Eduem, 2011, pp. 409-445.

Jornais

Jornal *A Noite*, 28.01.1943.

Jornal *A Noite*, 12/03/1943.

Jornal *A Noite*, 18/03/1943.

Jornal *A Noite*, 18/03/1943.

Jornal *A Noite*, 07/04/1943.

Jornal *A Noite*, 24/06/1943.

Jornal *A Noite*, 28/04/1942.
Jornal *Correio da Manhã*, 25/07/1943.
Jornal *Correio da Manhã*, 24/06/1943.
Jornal *A Noite*, 08/06/1943.
Jornal *Correio da Manhã*, 24/06/1943.
Jornal *A Noite*, 30/06/1943.
Jornal *A Noite*, 01/07/1943.
Jornal *A Noite*, 03/07/1943, (edição final).
Jornal *A Noite*, 30/06/1943.
Jornal *A Noite*, 30/06/1943.
Jornal *A Noite*, 01/07/1943.
Jornal *A Noite*, 30/06/1943.
Jornal *A Noite*, 03/07/1943.
Jornal *A Noite*, 16/10/1940.
Jornal *A Noite*, 26/01/1941.
Jornal *A Noite*, 25/11/1941.
Jornal *A Noite*, 07 e 08/11/1941.
Jornal *A Noite*, 03/07/1943.
Jornal *A Noite*, 03/07/1943, edição das 11 horas.
Jornal *A Noite*, 03/07/1943.
Jornal *A Noite*, 03/07/1943.

AUTORES

CALEIDOSCÓPIOS: POR ENTRE IMAGENS, GÊNEROS,
EDUCAÇÕES E HISTÓRIAS

Kaléidoscopes : au croisement entre images, genres,
éducations et histoires

Alberto da Silva (França)

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco e em Civilização Brasileira pela Université Paris-Sorbonne (Paris IV) (2010). Atualmente Maître de Conférences na Université Paris-Sorbonne (Paris IV) e membro do Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Mondes Ibériques Contemporains (CRIMIC). Tendo desenvolvido a tese sobre as relações de gênero no cinema brasileiro da ditadura civil-militar, tem publicado vários artigos sobre essa temática relacionada igualmente às questões de classe e “raça” na cultura brasileira. Os temas de pesquisa atuais: Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Cultura Popular e a Representação do Espaço no Cinema e na Literatura.

Docteur en Histoire à l'Université Federal de Pernambuco et en Civilisation Brésilienne à l'Université Paris Sorbonne (Paris IV). Actuellement, il est Maître de Conférences à l'Université Paris Sorbonne (Paris IV) et membre du Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Mondes Ibériques Contemporains (CRIMIC). Il a soutenu une thèse sur les relations de genre dans le cinéma brésilien des années de la dictature civile-militaire (1964-1985). Auteur de plusieurs articles sur la culture brésilienne, principalement sur les relations entre les questions de genre, de race et de classe. Il développe également ses recherches sur les représentations de l'espace dans le cinéma et dans la littérature.

Alexandre Busko Valim (Brasil)

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e Doutorado pela Universidade Federal Fluminense (2006). Possui Pós-Doutorado pela School of Journalism and Communication da Carleton University em Ottawa, ON, Canadá (2009). Atuamente é docente do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde leciona no Curso de Graduação de Cinema, no Curso de Graduação de História e no Programa de Pós-Graduação de História. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Cinema, Guerra Fria, Propaganda, Desenhos Animados e História Social.

Licence en histoire à l'Université Estadual de Maringá (2001) et docteur en histoire à l'Université Federal Fluminense (2006). M. Valim a réalisé un post-doctorat à la School of Journalism and Communication de la Carleton University à Ottawa, ON, Canada (2009). Actuellement, il est professeur au sein du département d'histoire de l'Université Federal de Santa Catarina (UFSC), où il enseigne aux étudiant-e-s de licence de cinéma et de master d'histoire. Son expérience est principalement centrée sur l'histoire moderne et contemporaine, principalement l'histoire du cinéma, la Guerre Froide, la propagande, la bande dessinée et l'histoire sociale.

Alice Angela Thomaz (Brasil)

Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Publicidade pela Universidade Tiradentes (2007), graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Sergipe (2005) e mestrado em Educação pela Universidade Tiradentes (2012). Atualmente é professora auxiliar do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Publicidade e Propaganda.

Licence en communication sociale avec habilitation en publicité, à l'Université Tiradentes (2007), licence en communication sociale

avec habilitation en journalisme, à l'Universidade Federal de Sergipe (2005) et maîtrise en sciences de l'éducation à l'Universidade Tiradentes (2012). Actuellement, elle est professeure au sein du département de communication sociale à l'Universidade Federal de Sergipe. Elle travaille dans le domaine de la communication, notamment sur la publicité et la propagande.

Andrea Cristina Versuti (Brasil)

Doutora em Educação com ênfase em Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (2007), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Tem experiência na área de Sociologia da Cultura e Educação, com ênfase em Educação e tecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, qualidade em educação a distância, usabilidade de software educacional e Narrativas transmídia e Educação. Atualmente é Professora da UFG (Universidade Federal de Goiás).

Docteur en sciences de l'éducation, avec une spécialisation en science et technologie, à l'Universidade Estadual de Campinas (2007), master en sociologie à l'Universidade Estadual de Campinas (2000) et licence en sciences sociales à l'Universidade Estadual de Campinas (1997). Madame Versuti travaille sur la sociologie de la culture et de l'éducation, notamment sur éducation et technologie. Ses principales thématiques de recherches sont l'éducation, la qualité de l'éducation à distance, les possibilités d'utilisation des logiciels pour l'éducation et les récits « transmedias » et éducation. Actuellement, elle est professeure à l'Universidade Federal de Goiás (UFG).

Cláudia Engler Cury (Brasil)

Possui graduação em ciências sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1984), licenciatura em ciências sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1991), licenciatura em história pela Universidade Estadual de Campinas (1996), mestrado em Educação pela

Universidade Estadual de Campinas (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é membro da Comissão de Editoração da Revista SAECULUM. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em História da UFPB no biênio 2005-2007. É Professora Associada I do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba. Membro efetivo dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação ambos da Universidade Federal da Paraíba. Membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação no biênio 2012-2014 (Tesoureira). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO)/CNPq. Tem experiência na área de História, com ênfase em história da educação no século XIX e primeiras décadas da república e em história do ensino de história.

Licence en sciences sociales (1984) et en histoire (1996), à l'Université Estadual de Campinas (UNICAMP), master (1997) et doctorat (2002), au sein de la même université. Actuellement, elle fait partie du comité éditorial de la Revue SAECULUM. Cláudia Engler a dirigé le master d'histoire de l'Université Federal de Paraíba (UFPB) entre 2005 et 2007, où elle est professeure d'histoire. Elle a été membre de la direction de la société brésilienne d'histoire de l'éducation entre 2012 et 2014 (trésorière). Elle est coordinatrice du groupe de recherche en histoire de l'éducation dans le Nord-est du Brésil au XVIIIème siècle (GHENO)/CNPq. Elle développe ses recherches sur l'histoire, notamment sur l'histoire de l'éducation du XIX^e siècle et les premières décennies de la République, et en histoire de l'enseignement de l'histoire.

Cláudia Cristina do Lago Borges(Brasil)

Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Atuou como professora substituta do Centro de Ensino Superior do Seridó; professora e coordenadora do núcleo de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade Católica Santa Teresinha, em Caicó/RN. Tem experiência na área de Arqueologia, com ênfase em Arqueologia Pré-Histórica; e em História Colonial, especialmente sobre

a escravidão em áreas pecuaristas e irmandades religiosas de negros. Atualmente é professora adjunto do Dep. de História da Universidade Federal da Paraíba.

Formée en histoire à l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995), master (2000) et doctorat (2008) en histoire à l'Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Cláudia Borges a enseigné au Centre de Ensino Superior do Seridó ; elle a été enseignante et coordinatrice du centre des recherches de la Faculdade Católica Santa Teresinha, em Caicó/RN. Elle travaille dans le domaine de l'archéologie, notamment en archéologie préhistorique, et de l'histoire coloniale, principalement sur l'esclavage dans les zones agraires et sur les confréries religieuses de descendants d'Africains. Actuellement, elle est enseignante dans le département d'Histoire de l'Universidade Federal da Paraíba.

Cristiane de Magalhães Porto (Brasil)

Doutora Multidisciplinar em Cultura e Sociedade pela UFBA. Mestrado em Letras e Linguística pela UFBA. Atualmente, é pesquisadora colaboradora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa. É professora da categoria Professor Pleno da Pós-Graduação PPPG - da Universidade Tiradentes Unit, atuando como docente do Mestrado em Educação e editora científica desta Instituição. Tem experiência na área multidisciplinar, principalmente, nas disciplinas Metodologia da Pesquisa, Metodologia da Pesquisa em Educação, Cultura Científica e Comunicação Empresarial, em nível de graduação e pós-graduação. Dedicar-se ao estudo de cibercultura, disseminação e divulgação da ciência em suporte online e impresso. Tem atuado, principalmente, nos seguintes temas: linguagem, comunicação, divulgação científica online, cultura e difusão científica, informática, memória, inovação e Internet. Possui experiência como editora de livros e periódicos, atuando na área do suporte impresso e online. Membro efetivo da ABNT no Comitê Brasileiro 14 - Informação e Documentação.

Docteure multidisciplinaire en culture et société à l'UFBA. Master en lettres et linguistique à l'UFBA. Actuellement, elle est chercheuse à l'Instituto de Tecnologia e Pesquisa et enseignante à l'Universidade Tiradentes (Unit), où elle assure les cours de master de l'éducation et où elle est également éditrice scientifique. Elle développe son travail

dans le domaine multidisciplinaire, notamment en méthodologie de recherche en éducation, en culture scientifique et en communication des entreprises. Elle travaille sur la cyberculture, la dissémination et la diffusion des savoirs scientifiques dans les médias électroniques et imprimés. Dans le domaine de la recherche, elle travaille dans les domaines du langage, de la communication, de la diffusion scientifique online, de l'informatique, de la mémoire, de l'innovation et d'Internet. Son expérience s'étend aussi au domaine de l'édition de livres et périodiques. Elle est également membre effectif de l'ABNT dans le Comité Brésilien 14 – Information et Documentation.

Eliana Sampaio Romão (Brasil)

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Atualmente, é Professora Adjunto do Departamento de Educação/Itabaiana (DEDI) e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe/UFS. Foi coordenadora de área PIBID/Pedagogia - 2009-2013. Desenvolve pesquisa, a partir de narrativas, ora na área de formação de professor para os anos iniciais do ensino fundamental, ora em comunicação e educação a distância com ênfase nos mitos e meios sejam tecnológicos e, sobretudo, humanos.

Licence en pédagogie à l'Universidade Federal de Alagoas/UFAL et master et doctorat en sciences de l'éducation à l'Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Actuellement, elle est professeure dans le département de sciences de l'éducation/Itabaina (DEDI) et travaille dans le master en sciences de l'éducation de l'Universidade Federal de Sergipe/UFS. Elle a été coordinatrice du PIBID/Pédagogie (2009-2013). Elle développe sa recherche sur les narrations orales dans le cadre de formations pour enseignants de collège, mais également sur la communication et l'enseignement à distance, notamment sur les mythes et les outils technologiques et humains.

Evelyne Coutel (França)

Est agrégée d'espagnol et ex-élève normalienne de l'ENS de Lyon. Elle réalise actuellement une thèse sur la réception de Greta Garbo dans l'Espagne des années 1930. Ses travaux, qui s'inscrivent dans le cadre théorique des *gender studies* et des *star studies*, s'appuient principalement sur les données disponibles dans les revues de cinématographie qui circulaient en Espagne dans la première moitié du XX^e siècle.

Laboratoire de rattachement : CRIMIC (Paris IV)

evelyne.coutel@ens-lyon.fr

É agrégée em Espanhol e ex-aluna das Escolas Normales Superiores de Lyon. Em 2014, ela defendeu sua tese sobre a recepção de Greta Garbo na Espanha dos anos 1930. Suas pesquisas se inscrevem teoricamente no *gender studies* e *star studies*, apoiando-se principalmente sobre informações disponíveis nas revistas de cinema que circulavam na Espanha na primeira metade do século XX.

Fabília Teixeira Borges (Brasil)

Doutora (2006) e mestre (1997) pela Universidade de Brasília, graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1994). Atualmente é professora da Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação e do desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa de mulheres professoras, self e construção da subjetividade em docentes, impacto das atividades culturais artísticas na construção do Self, psicologia do desenvolvimento histórico-cultural. Coordenou o curso Lato Sensu de “Docência e tutoria à distância”, possuindo pesquisas sobre a identidade docente na EAD e mediada pelas TIC. É pesquisadora e consultora ad hoc da FAPITEC-SE e da Revista Interfaces Unit (SE).

Licence en psychologie (1994) à l'Université Catholique de Goiás, Master (1997) et Doctorat (2006) à l'Université de Brasília.

Atualmente, ela é professora à Universidade de Brasília (UnB). Ela desenvolve sua pesquisa sobre a psicologia da educação, especialmente sobre as narrativas de mulheres professoras, identidade e construção da subjetividade das professoras, mas também sobre o impacto das atividades culturais e artísticas na construção de si, psicologia e desenvolvimento histórico-cultural. Ela foi coordenadora da formação de '« ensino a distância »'. Ela é pesquisadora e consultora da FAPITEC-SE e da Revista Interfaces Unit (SE).

Fernando Curopos (França)

Mestre de Conferências na Universidade Paris-Sorbonne (Paris IV) e membro do CRIMIC (Centro de Pesquisa Interdisciplinar sobre os Mundos Ibéricos Contemporâneos). É especialista em literatura portuguesa, e trabalha sobre as questões de gênero e sexualidades não normativas, mas também sobre as relações interartísticas na poesia contemporânea.

Mestre de Conferências, Universidade Paris Sorbonne. Centro de Pesquisa Interdisciplinar sobre os Mundos Ibéricos Contemporâneos (CRIMIC). Especialista em literatura portuguesa, ele trabalha sobre a questão do gênero e das sexualidades não normativas. Suas pesquisas também abordam as relações interartísticas na poesia contemporânea.

Giovana Scareli (Brasil)

Doutora em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2009). Mestre em Educação pela Unicamp (2003) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história em quadrinhos, cinema, leitura e arte-educação. Atualmente é Professora e sub-chefe do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei - DECED/UFSJ, membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do

Curso de Pedagogia da UFSJ, membro do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da UFSJ, pesquisadora do Núcleo de Estudos: Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens - NECCEL/UFSJ e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI/UNIT, ambos certificados pelo CNPq.

Docteur en sciences de l'éducation (2009) à l'Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), master en sciences de l'éducation (2003) et licence (1999) dans cette même université. Elle développe ses recherches sur l'éducation, notamment sur les bandes dessinées, le cinéma, la lecture et l'art comme outil pédagogique. Actuellement elle est professeure au sein du département de sciences de l'éducation de l'Universidade Federal de São João del-Rei – DECED/UFSJ, mais également membre du master du Núcleo Docente Estruturante (NDE) et du cours de pédagogie et master en sciences de l'éducation de l'UFSJ. Elle est également chercheuse du groupe d'études Corps, Culture, Expression et Langues - NECCEL/UFSJ et vice-directrice du Groupe de Recherche en Éducation, Philosophie et Image – GEFI/UNIT. Ces deux groupes sont certifiés par le CNPq.

Gustavo de Castro (Brasil)

Gustavo de Castro é poeta, jornalista, escritor, editor e professor de estética. Atua nos limites entre Arte, Filosofia, Antropologia e Comunicação. Investiga a relação da poesia com a mídia. Estuda a beleza e o feio no Brasil: imaginários, complexidades e sensibilidades. Estuda o sonho, a fantasia, a transcendência, o feio, o brega, o grotesco e o escatológico. Estuda afetos, proximidades, intimidades, os pequenos objetos na vida cotidiana e as “faces inconfessas do Brasil”. Investiga o perfil de poetas e escritores. Cinema e espiritualidade. Estuda os mitos, os arquétipos, a magia e as divindades na mídia. O insignificante e o oculto. Mística, silêncio e cinema.

Gustavo de Castro est poète, journaliste, écrivain, éditeur et professeur d'esthétique. Il travaille sur les frontières entre art, philosophie, anthropologie et communication. Il étudie la relation entre la poésie et les médias. Il étudie la beauté et la laideur au Brésil : imaginaires, complexités et sensibilités. Il étudie le rêve, l'imaginaire, la transcendance, la laideur, le ringard, le grotesque et l'eschatologique,

mais également les affects, les proximités, les intimités, les petits objets de la vie quotidienne et les « aspects inavoués du Brésil ». Il travaille sur le parcours de poètes et d'écrivains, sur les liens entre cinéma et spiritualités, et étudie les mythes, les archétypes, la magie et les divinités dans les medias ; l'insignifiant et l'occulte ; la mystique, le silence et le cinéma.

Jeová Silva Santana (Brasil)

Possui mestrado em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade: Educação e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011), atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira - história e crítica, ensaios brasileiros, crítica literária, ficção brasileira, teoria crítica e educação brasileira.

Master en théorie littéraire à l'Université Estadual de Campinas (2000) et doctorat en sciences de l'éducation en histoire, politique et société, éducation et sciences sociales, à la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Sa recherche porte sur la littérature brésilienne, notamment sur l'histoire et la critique, les essais d'auteurs brésiliens, la critique littéraire, la fiction brésilienne, la théorie critique et l'éducation au Brésil.

Laura Ramos Estrela (Brasil)

Mestra em Educação na área de Comunicação pela Universidade Tiradentes - UNIT (2014). Graduada em Composição de Interiores pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1982). Tem experiência na área de Interiores, Design de mobiliário e Magistério superior. Atualmente é professora e coordenadora do curso tecnológico de Design de Interiores - UNIT. Atua no campo da decoração em escritório próprio.

Master en sciences de l'éducation et communication à l'Université Tiradentes (UNIT) (2014). Licence en design d'appartements à l'Université Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1982). Son expérience

s'étend au domaine de l'aménagement des espaces privés et du design de mobilier. Actuellement, elle est professeure et coordinatrice du cours technologique de Design d'Intérieurs (Unit). Elle est décoratrice.

Lívia de Melo Barros (Brasil)

Doutoranda em Educação pela PUC/RS. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT 2011/2. Graduada em Psicologia pela Universidade Tiradentes - UNIT 2009/1. Possui interesse sobre Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação e Psicologia Social. Atua como tutora da Residência em Saúde Coletiva Secretaria da Saúde/Ministério da Saúde/ UNIT.

Doctorante en sciences de l'éducation à la PUC/RS, master en sciences de l'éducation à l'Universidade Tiradentes (UNIT) (2012), et également licence en psychologie (2011) dans cette même université. Elle travaille sur la psychologie du développement, psychologie de l'éducation et psychologie sociale, et est tutrice à la Résidence en santé collective, au Secrétariat à la Santé/Ministère de la Santé/UNIT.

Luzimar Goulart Gouvêa (Brasil)

Cursou graduação em Licenciatura Plena Letras pela Universidade de Taubaté (1988) e mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor concursado pela Fatec-Bragança Paulista e professor assistente III da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Portuguesa, Monteiro Lobato, cultura caipira, Mazzaropi, leitura e produção de textos, Literatura e Cinema, Renato Teixeira.

Licence en lettres à l'Universidade de Taubaté (1998) et master en théorie et histoire littéraire à l'Universidade Estadual de Campinas (2001). Actuellement, elle est professeure à la Fatec-Bragança Paulista et à l'Universidade de Taubaté. Elle travaille sur la littérature, notamment portugaise, sur l'écrivain Monteiro Lobato, la culture paysanne, l'acteur

Mazzaropi, la lecture et production des textes, les rapports entre littérature et cinéma, et sur le compositeur Renato Teixeira.

Nelly Quemener (França)

É maître de conférences em ciências da informação e comunicação na Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3 e membro do laboratório CIM, na equipe MCPN. Em sua pesquisa, se interessa pelas problemáticas do gênero, classe e raça nas representações na mídia. É autora do livro *Le pouvoir de l'humour. Politiques des représentations dans les médias en France* (2014) e co-autora com Máxime Cervulle de *Culture Studies: Théories et méthodes* (publicação prevista para 2015).

Nelly Quemener est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et membre du laboratoire CIM, équipe MCPN. Elle se penche dans son travail sur les problématiques du genre, de la classe et de la race dans les représentations médiatiques. Elle est l'auteure de l'ouvrage **Le pouvoir de l'humour. Politiques des représentations dans les médias en France** (2014) et co-auteure avec Maxime Cervulle de **Cultural Studies : Théories et méthodes** (à paraître 2015).

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Brasil)

Possui Graduação em Ciências Sociais (2000) e Mestrado em Educação (2004) pela Universidade Federal de Sergipe e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora PPG I do Programde Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. É líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em História da Educação: Intelectuais, instituições e práticas escolares da UFS e do Grupo Historiar - Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação da UFMG. É sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação e membro da Associação Brasileira de História das Religiões. Tem experiência na área de História da Educação

e Sociologia atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação Sacerdotal, Intelectuais da Educação, Sergipe e Metodologia da História Oral.

Licence en sciences sociales (2000), master en sciences de l'éducation (2004) à l'Universidade Federal de Sergipe et doctorat en sciences de l'éducation à l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Actuellement, elle est professeure du PPG I du programme de master en sciences de l'éducation de l'Universidade Tiradentes (Unit). Elle fait partie du groupe de recherche Société, Éducation, Histoire et Mémorial et est membre du groupe de recherche en Histoire de l'Éducation, notamment sur les recherches sur les intellectuels, institutions et pratiques à l'école de l'UFS et du groupe Histoire – Recherche, Enseignement et Extension en Histoire de l'Éducation de l'UFMG. Elle est associée à la Société brésilienne de l'histoire de l'éducation et membre de l'Association brésilienne de l'histoire des religions. Elle travaille sur l'histoire de l'éducation et sociologie, notamment sur la formation sacerdotale, les intellectuels en éducation, Sergipe et méthodologie de l'histoire orale.

Regina Behar (Brasil)

É de João Pessoa, cursou graduação em História na UFPB, realizou mestrado em História na UnB e doutorado em Comunicação na ECA-USP. Área de ensino e pesquisa em Brasil Republicano, especialmente suas dimensões culturais e mais especificamente o cinema brasileiro como tema de interesse bem como as discussões de metodologias de uso do cinema no ensino de História, temas nos quais tem produzido e publicado.

Citoyenne de João Pessoa, capitale de l'État de Paraíba, Regina Behar a une licence en histoire à l'Universidade Federal da Paraíba (UFPB), un master en histoire à l'Universidade de Brasília (UnB) et un doctorat en communication à l'ECA-USP. Aussi bien comme enseignante que comme chercheuse, elle travaille sur le Brésil républicain, notamment sur ses dimensions culturelles, principalement sur le cinéma brésilien, avec, comme axes de recherche, la méthodologie d'utilisation du cinéma dans l'enseignement de l'histoire.

Ronaldo Nunes Linhares (Brasil)

Professor PPG II da Universidade Tiradentes do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe (1986). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1996). Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2003) com Pós-doutorado em Educação e Comunicação e Artes pela Universidade de Aveiro/Portugal (Bosista CAPES). Pesquisador colaborador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa, coordenador estadual do Núcleo de Educação Profissional a distância; Avaliador Ad hoc da Fundação de Apoio a pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe e da revista PAIDEIA. Membro da Câmara Básica de Assessoramento Técnico da FAPITEC/SE na área de Ciências Sociais Aplicadas. Experiência na área de Educação, com ênfase em educação e comunicação, educação a distância, docência, mídia e Tecnologias da Informação e Comunicação na educação.

Professeur au PPG II de l'Université Tiradentes dans le programme de Master Strictu Sensu en Éducation. Formé en Histoire à l'Université Federal de Sergipe en 1986, il a un master en sciences de l'éducation (1996) dans cette même université, et un doctorat en sciences de la communication à l'Université de São Paulo (USP) (2003) et un post-doctorat en Éducation, Communication et Arts à l'Université de Aveiro/Portugal (Bourse CAPES). Il est chercheur au sein de l'Institut de technologie et recherche, coordinateur du Groupe de l'éducation à distance ; évaluateur au sein de la Fondation de soutien à la recherche et à l'innovation technologique de l'État de Sergipe et de la revue PAIDEIA. Il est membre de la Câmara Básica de Assessoramento Técnico da FAPITEC/SE en sciences sociales appliquées. Il travaille sur les thématiques de l'éducation, notamment éducation et communication, éducation à distance, enseignement, médias et technologies de l'information et communication dans le champ de l'éducation.

Silviane Bonaccorsi Barbato (Brasil)

Silviane Bonaccorsi Barbato é Professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura e desenvolve projetos nas linhas de pesquisa Cultura, História e Desenvolvimento; Cultura, Pensamento e Infância; Processos educacionais, interações pedagógicas (formais e não formais) e desenvolvimento humano; Musicalidade comunicativa em processos do desenvolvimento do self; Processos Educativos e construção da identidade mediados por novas tecnologias. Estudando dinâmicas polifônicas em momentos de crise e transição na experiência humana, enfocando a construção de significados na formação identitária e posicionamentos nas interações em contextos de aprendizagem mediados pelas TIC; nas narrativas de histórias de vida; nas funções das artes temporais na brincadeira e na fala egocêntrica.

Professeuse associée au sein du département de psychologie scolaire et du développement, Institut de Psychologie, Universidade de Brasília. Elle dirige le groupe de recherche Pensée et Culture et développe plusieurs projets de recherche sur la culture, l'histoire et le développement, notamment sur les relations entre culture, pensée et enfance ; les processus et interactions (formelles et non formelles) pédagogiques et le développement humain ; la musicalité communicative dans le processus de développement de soi ; les processus éducatifs et la construction de l'identité par le biais des nouvelles technologies. Elle étudie les dynamiques polyphoniques dans les moments de crise et les processus de transition dans l'expérience humaine, en se penchant sur la construction du sens dans la formation identitaire et les positionnements dans les interactions dans le cadre d'apprentissages recourant aux TIC ; dans les histoires de vie ; dans les fonctions des arts performatifs dans les jeux et la parole égocentrique.

Simone Lucena (Brasil)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Campus Prof. Alberto Carvalho. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS. Tem experiência e publicações nas áreas de Educação, Comunicação e Tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, tecnologias da informação e comunicação, interatividade, educação a distância, formação de professor, cibercultura e TV digital.

Docteure en sciences de l'éducation à l'Université Federal da Bahia. Master en sciences de l'éducation à l'Université Federal de Santa Catarina et licence en pédagogie à l'Université Federal de Sergipe (UFS) Campus Professeur Alberto Carvalho. Elle est professeure du programme de master en sciences de l'éducation de l'UFS. Elle travaille et publie sur l'éducation, la communication et les technologies, notamment les technologies de l'information et communication, l'interactivité, l'éducation à distance, la formation des enseignants, la cyberculture et la TV digitale.

Véronique Pugibet (França)

É maître de conférences na UFM da Universidade Paris-Sorbonne. É membro do CRIMIC (Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques, na equipe EA 2461, de Arts visuels, Paris IV) e do GRIMH. É membro do comitê de redação de Iberic@1 (revista do CRIMIC). Entre suas pesquisas, ela se interessa pelas imagens e representações do “outro” divulgadas através das ferramentas pedagógicas e na mídia. Seus últimos trabalhos publicados são:

- 2012 « L'éducation à l'environnement et à la santé en Bolivie : les dessins d'animation de *Chaski* . in Les Cahiers du Grimh n°7, Image et éducation, Actes du Congrès International du GRIMH, novembre 2010, pp.431-444.

- 2011 « La Révolution mexicaine dans les manuels scolaires français », in La Révolution mexicaine et ses représentations, Caravelle, Cahiers du Monde hispanique et luso-brésilien, 97, Presses Universitaires du Mirail, décembre 2011, p.31-50.

Véronique Pugibet, est maîtresse de conférences à l'IUFM de l'Université Paris-Sorbonne. Elle est membre du CRIMIC (Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques, équipe d'accueil EA 2561, composante Arts visuels, Paris IV) et du GRIMH. Elle est membre du comité de rédaction de Iberic@l (revue du CRIMIC). Dans le cadre de ses recherches, elle s'intéresse aux images et représentations de l'autre diffusées dans les supports d'enseignement et les médias. Ses derniers travaux publiés sont :

- 2012 « L'éducation à l'environnement et à la santé en Bolivie : les dessins d'animation de *Chaski* . in Les Cahiers du Grimh n°7, Image et éducation, Actes du Congrès International du GRIMH, novembre 2010, pp.431-444.

- 2011 « La Révolution mexicaine dans les manuels scolaires français », in La Révolution mexicaine et ses représentations, Caravelle, Cahiers du Monde hispanique et luso-brésilien, 97, Presses Universitaires du Mirail, décembre 2011, p.31-50.

Titulo Caleidoscópios: por entre imagens,
Gêneros, educações e histórias
Kaléidoscopes : au croisement entre images,
genres, éducations et histoires

Organizadores Alberto da Silva
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
Fabrícia Teixeira Borges
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Projeto Gráfico e Capa Jessica Schmitz

Revisão de Texto Organizadores

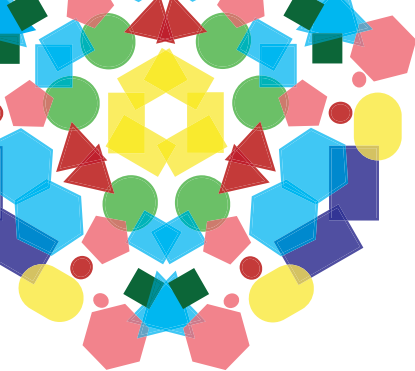
Revisor de Português Juliano Beck

Tradutores Olivier Ghezzani
Alberto da Silva

formato 15,5 x 22,0 cm

fontes Minion Pro, Swiss 721

Editoração eletrônica EdUFPE
Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea Recife, PE |
CEP: 50.740-530
Fone: (0xx81) 2126.8397 | Fax: (0xx81) 2126.8395
www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br



O objetivo desta coletânea é o de descriptografar um certo número de imagens, as formas e os vários conteúdos, dentro de ângulos diversificados. Trata-se de saber olhar as imagens para não se perder. Os pesquisadores franceses e brasileiros cujos trabalhos estão reunidos neste livro vêm de variados horizontes disciplinares. Cada um à sua maneira, com os instrumentos próprios a cada campo disciplinar, ou à sua tradição acadêmica, analisa, a partir de recortes bem precisos, a maneira pelo qual as imagens podem ser apreendidas para decifrar o mundo contemporâneo. A riqueza do livro está justamente nesta confluência de olhares e métodos que configura um caleidoscópio fascinante.

L'objectif de cet ouvrage collectif est de décrypter un certain nombre d'images, aux formes et aux contenus variés, selon des angles eux-mêmes diversifiés. Il s'agit de savoir voir les images pour ne pas s'y perdre. Les chercheurs brésiliens et français dont les travaux sont réunis dans cet ouvrage viennent d'horizons disciplinaires très variés. Chacun à sa manière, avec les instruments propres à son champ disciplinaire, ou à sa tradition académique, analyse, à partir d'études de cas précis, la manière dont les images peuvent être appréhendées pour déchiffrer le monde contemporain. La richesse de l'ouvrage tient précisément à cette confluence de regards et de méthodes qui configure un passionnant kaléidoscope.

Nancy Berthier
Université Paris-Sorbonne

